

CURRÍCULO, INOVAÇÃO EDUCATIVA E EDUCAÇÃO INTEGRAL:

Roteiros para a formação docente

Roberto Rafael Dias da Silva
(Org.)



**Roberto Rafael Dias da Silva
(Organizador)**

**Currículo, inovação educativa e educação integral:
roteiros para a formação docente**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e autores.

Roberto Rafael Dias da Silva [Org.]

Currículo, inovação educativa e educação integral: roteiros para a formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 238p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-734-3 [Digital]

1. Formação docente. 2. Educação integral. 3. Inovação educativa.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos - SP

2022

Daí a importância de saber como se orientar, e para isso traçar uma espécie de mapa das posições ditadas por essa nova paisagem na qual são redefinidos não apenas os afetos da vida pública, mas também as suas bases (LATOURE, 2020, p. 11)

Sumário

EDUCAÇÃO INTEGRAL E INOVAÇÃO EDUCATIVA: COMO ORIENTAR PEDAGOGICAMENTE NESTE SÉCULO?	7
Roberto Rafael Dias da Silva	
A EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADORA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL DE INOVAÇÃO: RUPTURAS E CONTINUIDADES	15
Ana Paula Marques	
CONHECIMENTO E INOVAÇÃO EDUCATIVA: PARA ALÉM DA UTILIDADE	29
Sabrina Borges de Mello Hetti Bahia	
CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E INOVAÇÃO EDUCATIVA COMO ATOS DEMOCRÁTICOS	45
Vânia Virgens Almeida Nascimento	
CURRÍCULO, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: PISTAS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOS JOVENS DO NOSSO TEMPO	67
Luthiane Miszak Valença de Oliveira Andréia Veridiana Antich Daiana Bastos da Silva Santos	
VOLTAR À ESCOLA: ENSINAR A AGITAÇÃO INTELLECTUAL E APRENDER A FECHAR OS OLHOS EM TEMPOS DE INCERTEZAS	87
Mário Sündermann, SJ Paulo Henrique Cavalcanti	

- TEMPO DE QUE E PARA QUÊ? 101**
PROBLEMATIZAÇÕES, PRESSUPOSTOS E
ENSAIOS PARA PENSAR O TEMPO DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL
Josiane de Souza Paiva
Gabriela Venturini
- O TEMPO E AS EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS 114**
ENQUANTO DISPOSITIVOS PARA UMA
EDUCAÇÃO INTEGRAL
Leia Raquel de Almeida
Shirley Sheila Cardoso
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 128**
CURRÍCULO E ENSINO DE ARTES:
CONTRIBUIÇÕES PARA UM PENSAR
INTEGRADOR
Jorge Luiz de Paula, SJ
Marcos Epifanio Barbosa Lima, SJ
- DE PROFESSORAS A PROFESSORES: 141**
APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO,
CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR NO SÉCULO
XXI
Estela Denise Schütz Brito
Rosane Salete Sasset
- INTEGRAÇÃO CURRICULAR E INOVAÇÃO 155**
EDUCATIVA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO
INTEGRAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA
Alessandro França Quadrado

CURRÍCULO EM ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A INOVAÇÃO EDUCATIVA: UMA PROPOSTA (DES)COLONIAL PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI	168
Marina da Rocha	
CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM BASE A QUATRO PRINCÍPIOS E VALORES EDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS: COMO E PARA QUE FORMAR PESSOAS CONSCIENTES, COMPETENTES, COMPASSIVAS E COMPROMETIDAS	179
Marcos Epifanio B. Lima Dário Schneider	
PENSAR A INOVAÇÃO DA ESCOLA A PARTIR DE SEUS AGENTES DE MUDANÇA: EDUCADORES COMO SUJEITOS ATIVOS E PARTICIPANTES DA TRANSFORMAÇÃO ESCOLAR	192
Ana Carina Tavares Cristian Tisatto	
INOVAÇÃO EDUCATIVA URGENTE: A SERVIÇO DE QUE E DE QUEM?	208
Julival Alves da Silva Marcos Epifânio B. Lima	
A INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA	226
Lauren Azevedo Poersch Vivian Heinle	

EDUCAÇÃO INTEGRAL E INOVAÇÃO EDUCATIVA: COMO ORIENTAR PEDAGOGICAMENTE NESTE SÉCULO?

Roberto Rafael Dias da Silva¹

Na presente coletânea compilamos uma contribuição coletiva de nossos doutorandos e doutorandas para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. No Seminário Avançado “Currículo, inovação educativa e educação integral”, ofertado no primeiro semestre do ano de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), assumimos o compromisso com o desenvolvimento de um produto educacional que fosse capaz de dialogar com a escola pública brasileira. Desejávamos que nossa reflexão acadêmica fosse capaz de repercutir no contexto da educação de nosso país, seja trazendo novos olhares para temas clássicos, seja fomentando novas indagações para a escolarização do século 21.

Sob tal intencionalidade, apresentamos nesta coletânea quinze roteiros de formação continuada. Tais roteiros adquirirão potencialidade pedagógica do diálogo com as escolas e abordam um conjunto bastante heterogêneo de temáticas. A questão que mobilizou nossa reflexão no Seminário Avançado foi a seguinte: as políticas curriculares com foco na educação integral são capazes de promover a inovação educativa? Convidamos nossos leitores e leitoras, ao escolherem os seus roteiros para estudo, que ingressem na problematização – crítica e criativa – que a questão mobiliza.

Do ponto de vista político, tal como sinalizamos na epígrafe desta coletânea, intencionamos buscar novas orientações para a

¹ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Endereço eletrônico: robertods@unisinors.br.

questão da educação integral. Junto com Latour (2020), entendemos que seja necessário reconstruir nossos debates acerca da formação humana, vislumbrando caminhos possíveis para o contexto de emergência de uma nova condição climática. Em outras palavras, interessa-nos refletir sobre como podemos nos orientar pedagogicamente no Antropoceno.

Diante deste quadro de intencionalidades, para fins desta introdução, consideramos oportuno revisitar algumas das trilhas argumentativas que percorremos no decorrer de nosso Seminário Avançado. Cada uma destas trilhas que serão apresentadas abaixo, de forma breve, contribuiu para direcionar os apontamentos de nosso seminário.

Trilha 1: Uma breve retomada da história da educação integral

Em um breve exercício genealógico acerca das políticas com foco na educação integral podemos fazer algumas breves digressões históricas. Tais digressões serão realizadas de modo muito esquemático de modo que possamos examinar alguns dos rastros da emergência desta noção. Proporemos pelo menos três entradas conceituais para a educação integral no debate que se estabeleceu na Modernidade Pedagógica; tais entradas, cada uma a seu modo, permitem-nos pensar “de outros modos” as políticas de escolarização.

A primeira entrada que propomos nos leva ao século XIX e aos movimentos de renovação pedagógica que se deram no contexto do Romantismo na Europa. Como sabemos, o Romantismo foi um acontecimento cultural “tipicamente europeu” que influenciou uma renovação cultural nos variados âmbitos da vida, abarcando inclusive a Pedagogia (CAMBI, 1999). O romantismo “ativou uma nova ideia de formação (como *Bildung*, como desenvolvimento espiritual através da cultura) ligada a uma nova concepção do espírito humano” (p. 415). A formação do espírito humano – definindo novas relações com a escola, com a família e com a sociedade – ocupou um lugar privilegiado na problematidade formativa.

No contexto do romantismo pedagógico, a noção de integração das experiências e do contato educacional da relação escola-vida, adquiriram novos direcionamentos particularmente nos escritos e obras pedagógicas de Pestalozzi. Inspirando-se ora em Rousseau, ora em Kant, Pestalozzi apresentou-nos três abordagens teóricas:

- a) Educação como processo que deve seguir a natureza
- b) O ensino deve partir da intuição e do contato com as experiências de cada estudante
- c) A formação como unidade de “coração”, “mente” e “mão”.

Com Pestalozzi vemos emergir um novo desenho para a formação humana que busca estreitar as relações entre educação moral, intelectual e profissional. Tais relações seriam conduzidas à imagem da natureza e baseadas em métodos intuitivos. Esta concepção inspirou as pedagogias sociais e boa parte das pedagogias críticas no decorrer do século XX na direção de definir a educação integral.

Outra entrada possível, avançando um pouco no tempo, encontramos nas variadas formulações do ativismo pedagógico no início do século XX. Os teóricos do ativismo (ou escolanovistas como também são descritos na literatura especializada) tiveram grande repercussão ao evidenciarem a centralidade do aprendente e de suas atividades. O reconhecimento da criança no centro do processo educativo e a valorização do “fazer” no âmbito da aprendizagem infantil (CAMBI, 1999) tendem a redefinir a integralidade formativa.

Em outras palavras, estes novos princípios conduziram a uma reconfiguração do campo educacional e contribuíram para uma redefinição das possibilidades de obtenção de uma educação integral. Sob este debate a educação integral passa a ser vinculada ao desenvolvimento integral do aprendiz e requer uma escola ‘sob medida’. A ideia de uma escola sob medida, enunciada por Eduard Claparède, talvez tenha sido a melhor elaboração nesta direção. De acordo com o psicólogo, ao reconhecermos as diferenças individuais e a multiplicidade de aptidões, poderíamos produzir

uma abordagem que rompa com os programas uniformes e atribua ênfase para as aptidões. Em suas palavras, “a escola atual sempre quer hierarquizar, antes de mais nada, o importante é diferenciar”. Em busca de diferenciação o psicólogo defendeu em uma conferência na Sociedade Médica, no ano de 1901, uma concepção de “escola sob medida”.

Uma terceira entrada para esta incursão genealógica podemos localizar nas atividades políticas e nos escritos pedagógicos de Anísio Teixeira. No contexto brasileiro, Teixeira engendrou movimentos que incentivavam a ampliação e a diversificação do tempo de permanência dos estudantes na escola, bem como contribuiu academicamente para o enfrentamento da desigualdade no acesso educacional em nosso país. Obras tardias como “Educação é um direito” e “Educação não é privilégio” são emblemáticas em uma definição progressista para a escola brasileira.

Teixeira coloca a educação como elemento-chave do processo de modernização de nosso país. Ampliar e qualificar a permanência dos estudantes brasileiros na escola pública tornava-se um objeto de reflexão e atuação política do educador, assumindo este objetivo como vetor para uma efetiva educação democrática. A educação integral, sob este ângulo, ocupa um papel primordial no enfrentamento das desigualdades no acesso aos bens culturais de nossa população, oferecendo caminhos para a defesa de uma educação democrática no Brasil.

Em linhas gerais, após termos percorrido esta primeira trilha argumentativa para o estudo da educação integral, podemos destacar três propósitos formativos que predominaram ao longo do tempo, quais sejam:

1. A multidimensionalidade formativa
2. A centralidade do aprendente e de suas condições educativas
3. Conhecimentos e experiências com foco em modos de vida democráticos

Certamente que outras tradições de pensamento poderiam ser incorporadas a estas breves digressões históricas. O que gostaríamos de chamar a atenção é que os três propósitos formativos acima mencionados continuam ocupando uma função importante na definição do que podemos nomear como educação integral. O abandono de qualquer um destes propósitos incorreria em uma concepção empobrecida de educação, assim como é importante destacar que a busca destes propósitos requer uma sintonia com as demandas requeridas pelo século 21 e com as culturas locais e regionais.

Visando manter articulados estes três propósitos formativos, a seguir no segundo momento desta apresentação abordaremos os desafios para a composição das políticas curriculares com foco na educação integral.

Trilha 2: Três desafios para as políticas curriculares com foco na educação integral

I. A organização dos currículos escolares para a escolarização brasileira, na perspectiva da educação integral, precisaria promover novos modelos de integração curricular e construir possibilidades didáticas caracterizadas pela democracia. Como sabemos, os currículos das escolas ocidentais foram fabricados à imagem e semelhança dos planos formativos das universidades. Esta forma organizativa – centrada na especialização e na compartimentalização dos saberes – tomava as disciplinas científicas como matriz de pensamento. A escolarização de nossas crianças e adolescentes, sob esta lógica, baseava no acúmulo e na memorização de conhecimentos derivados de um conjunto representativo de saberes especializados.

Não resta dúvidas de que estes saberes são fundamentais e constituem-se como direitos de nossos estudantes; entretanto, a possibilidade de produzir novas conexões emerge como um desafio pedagógico de nosso tempo. A integração curricular torna-se uma questão relevante, uma vez que ancora-se em uma “concepção de

currículo que procura relações em todas as direções” (BEANE, 2018). Referenciando uma construção mais abrangente para a seleção de conhecimentos e experiências para o currículo escolar, James Beane justifica esta integração por dois conjuntos de razões: “Por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens”. Aprendizagens integradoras, experiências reflexivas e conhecimentos relevantes constituem um repertório conceitual importante para as políticas de educação integral, sobretudo quando sua intenção estiver em enfrentar as concepções utilitaristas de aprendizagem. Assim, o primeiro desafio encontra-se em alargar a compreensão da educação democrática, materializando-a em práticas curriculares integradoras.

II. Foram inúmeras as tradições intelectuais que assumiram a tarefa de repensar os modelos escolares no decorrer do último século. Seja pelo caminho dos movimentos escolanovistas, seja tendência da escola progressista, defendia-se uma instituição sintonizada com os desafios da ciência, da tecnologia, da sociedade industrial e das vidas democráticas. De acordo com Sancho-Gil e Hernández, em linhas gerais, foram iniciativas que “lutavam não só contra a intelectualização e a abstração do conteúdo dos programas de ensino, mas também contra uma escola distante da vida cotidiana e do ambiente natural”. Contemporaneamente, porém, novas exigências são requeridas ao conceito de inovação educativa vinculadas às necessidades da sociedade da informação e aos novos modelos empresariais.

Em tais condições, podemos defender as políticas de educação integral são compatíveis com movimentos de inovação educativa. Importante considerar, dessa forma, que a possibilidade de pensar a escola em suas estratégias de mudança vem acompanhada das questões do currículo, da formação de professores e da gestão educacional. A proposta necessária a este momento vincula-se às possibilidades para uma aposta em modelos de inovação centrados na escola, com vivências reflexivas diversificadas e capazes de abarcar múltiplas dimensões da vida de nossas crianças e

adolescentes. A proposição de uma inovação educativa centrada na escola também implicará em novos formatos para a escolarização, o que ampliarei a seguir.

III. A busca por melhorias nos sistemas educativos tornou-se uma preocupação difundida em várias regiões do planeta. Acompanha essa preocupação, de acordo com Hargreaves e Fink, uma espécie de obsessão internacional em busca pela melhoria no rendimento acadêmico dos estudantes. O formato das reformas educacionais tomou como paradigma a avaliação de larga escala, que atrela a obtenção de resultados com a qualidade educativa. Sahlberg, ao analisar as experiências finlandesas, caracteriza este modelo como GERM – modelo global de avaliação educacional. A escolarização engendrada nos diferentes continentes, em tais condições, conduziu a uma padronização das práticas educativas.

Hargreaves e Fink, detalhando essa obsessão por resultados, sinalizam para a consolidação de uma “monotonia deprimente e debilitadora”. A referida monotonia, além de fracassar na obtenção de resultados, deixa para trás um “currículo estéril baseado em exames”. Em tais condições, os autores apregoam uma defesa de práticas sustentáveis — lentas e duradouras — para a promoção de novos formatos para a escolarização. Em suas palavras, “a liderança e a melhoria educativa preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda”. A maior vinculação entre escola e comunidade, coadunada a movimentos de responsabilidade compartilhada, permite a construção de propostas alternativas caracterizadas por “sua relevância, sua difusão e sua continuidade no tempo”. Isso implica, então, a construção de uma gramática formativa mais plural e dirigida para o fomento da melhoria das aprendizagens para todos os estudantes.

Para concluir

Ao longo desta apresentação procurei desenvolver uma reflexão sobre os desafios constituintes das políticas curriculares com foco na educação integral. Em dois movimentos analíticos

procurei descrever a historicidade do campo da educação integral, no contexto da Modernidade Pedagógica, e, na sequência mapear três desafios conceituais para tais políticas, desafios estes que se derivam da própria composição do conceito. Ainda poderíamos indagar: Quais desafios contemporâneos interpelam as políticas de educação integral? Quais novas indagações precisam ser feitas neste início de século 21? Como estamos fertilizando este debate incontornável para a literatura educacional? Que fazemos para inovar por meio do legado das pedagogias com foco na educação integral? Os roteiros de estudos constituintes desta coletânea poderão nos auxiliar a realizar novas perguntas acerca das articulações entre educação integral e inovação educativa.

Boa leitura!

Referências

BEANE, James. Ensinar em prol da democracia. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 1050-1080, 2017.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en e tempo. **Revista de Educación**, v. 339, p. 43-58, 2006.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar?** – como se orientar politicamente no Antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SANCHO-GIL, Juana. Innovación y enseñanza: de la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. **Educación PUCRS**, v. 41, n.1, p. 12-20, 2018.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADORA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL DE INOVAÇÃO: RUPTURAS E CONTINUIDADES

Ana Paula Marques¹

Nenhuma das actividades me basta. O que me alimenta é o diálogo, a intersecção entre os saberes. O que me dá prazer é percorrer como um equilibrista essa linha de fronteira entre pensamento e sensibilidade, entre inteligência e intuição, entre poesia e saber científico. (COUTO, 2009, p. 54-58).

Reflexões iniciais

Nos debates contemporâneos sobre inovações no âmbito educacional, deparamo-nos com projetos e políticas educacionais que prospectam uma educação de formação integral. O próprio marco legal educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicita que um de seus fundamentos para a constituição do documento é o compromisso com a educação integral, visando ao “desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (BRASIL, 2018, p. 14). Nessa perspectiva, a BNCC lembra-nos que a Educação Básica precisa preocupar-se com o “desenvolvimento pleno”, com uma abordagem “plural, singular e integral” dos sujeitos de aprendizagem.

¹ Diretora Acadêmica do Colégio Antônio Vieira, Salvador/BA. Doutoranda em Educação pela UNISINOS, Mestre em Gestão Educacional, pela UNISINOS (2018), pós-graduada em Língua e Literatura Vernáculas pela UFBA (1998) e graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (1997). E-mail – anapaulamarquespereira2@gmail.com

No entanto, esse mesmo documento também traz como fundamento o “foco no desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 14). E esse enfoque educacional, segundo a própria BNCC, está alinhado à abordagem das avaliações de Organismos Internacionais:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 14).

Mas essa abordagem pedagógica por competências está diretamente relacionada à racionalidade neoliberal e à concepção da educação como capital humano, que vai constituindo sujeitos eternamente concorrentes, empresas de si mesmos, mediados e calibrados sistematicamente pelas avaliações padronizadas e alinhados às exigências do mercado contemporâneo, em argumentos sustentados na lógica da performance e performatividade. Ball (2010) observa que, nessa engrenagem, as pessoas devem aprender que podem ser cada vez mais do que elas mesmas já foram, em uma busca incessante pela excelência, como “o pico da performance” (BALL, 2010, p. 45).

Nessa perspectiva educacional, valoriza-se a meritocracia; e, na medida em que se abordam questões de conhecimentos voltados para competências, habilidades, destrezas, ocorre uma aproximação à lógica da medição, comparação, competição, demarcação, elementos constitutivos da concepção do capital humano que “têm ou não valor, no e para o mercado, ou seja, dos componentes de capital humano que mereceriam ou não ser objeto de investimentos por parte dos indivíduos” (COSTA, 2009, p. 183).

E Silva (2020, p. 4), ao contextualizar o movimento de modernização da educação secundária no Brasil, ainda nos lembra

que, no âmbito das políticas, parece haver um consenso nas reformas, “seja para ampliar os movimentos de expansão e democratização (MOEHLECKE, 2012), seja para sintonizá-las com as demandas econômicas da sociedade do conhecimento (KRAWCZYK, 2011; SFREDO, 2019).”

Partindo, então, das reflexões dos fundamentos pedagógicos que norteiam as políticas educacionais como dinâmicas complexas que não são neutras e estão imbricadas em relações de poder, concepções ideológicas, interesses sociais e corporativos, com diferentes compreensões sobre cultura e conhecimento escolar, chega-se à conclusão de que existem diversas concepções de inovação e educação integral, vinculadas a objetivos sociais bem diferentes.

Essa constatação leva-nos a problematizar quais práticas inovadoras fazem sentido nos processos pedagógicos e qual educação integral converge com os fundamentos educacionais de uma escola jesuíta. Em que valores, objetivos e princípios a proposta de educação integral está sustentada? Que sujeitos de aprendizagem são perspectivados no processo formativo? Que currículos devem ser constituídos para essa proposta? Que elementos constitutivos de uma educação integral poderão contribuir para uma aprendizagem significativa dos estudantes? Que papel social é esperado da escola?

Qual o papel social da escola?

Ter clareza da concepção adotada sobre o papel social da escola é o ponto de partida na constituição de uma proposta de educação integral com um currículo integrado e integrador. E as reflexões aqui desenvolvidas norteiam-se pela concepção de que a finalidade prioritária da escola deve ser a promoção e o asseguramento

[d]as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, possam desenvolver-se

cognitivamente, afetivamente, moralmente. Desse modo, a escola promove a justiça social, ao cumprir sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização e inclusão social. (LIBÂNEO, 2020, p. 55).

Nessa perspectiva, defende-se que o papel da escola não pode se limitar a uma oferta de pacotes padronizados de “habilidades de sobrevivência social” (LIBÂNEO, 2020, p. 55), em conformidade aos currículos de resultados. Por outro lado, também não se pode conformar com um currículo tão customizado, para atender às singularidades dos alunos e às diversidades socioculturais, que comprometa o objetivo principal da equidade e inclusão social. A escola precisa ser um

lugar privilegiado de conquista do conhecimento e de desenvolvimento de capacidades humanas, o que lhe possibilita contribuir para a igualdade social, à medida que pode reduzir a diferença em relação a diferentes qualidades de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. (LIBÂNEO, 2020, p. 55).

Para isso, é necessário compreender (e problematizar) quais são as narrativas contemporâneas sobre inovação e educação integral, em que valores elas estão assentadas e se convergem ou não com o papel social da escola aqui defendido. Assim, propõe-se uma reflexão de alguns elementos importantes na constituição de projetos educacionais de formação integral, que concebem o processo de aprendizagem para além da dimensão acadêmica ou do objetivo “da prevenção de risco social, incorporando a função de assistência social às responsabilidades da instituição escolar” (MIRANDA; SANTOS, p. 1078).

Refletir, então, sobre como questões de tempos e espaços escolares, conhecimentos apropriados e sujeitos da aprendizagem são explorados e articulados em projetos de formação integral

torna-se fundamental para o discernimento do que cabe ou não em propostas educacionais inovadoras, comprometidas com mudanças que façam sentido para o aprender de toda a comunidade educativa.

Tempos, espaços e conhecimentos a serviço da função social da escola

É importante pontuar que, embora a ampliação do tempo escolar seja potencial em um projeto de educação integral, não é condição para a sua implantação e desenvolvimento. Um projeto de educação integral, implicado com a democracia, a justiça e a inclusão social, precisa pensar numa formação atenta às múltiplas dimensões dos sujeitos aprendentes, mas deve também pensar em articulações e integrações das práticas pedagógicas, das aprendizagens, dos tempos e espaços e dos conhecimentos.

As discussões sobre esses aspectos precisam considerar quem são os atores do processo educativo, em sua condição histórica e imanente, para não cairmos nas armadilhas da idealização dos “sujeitos que queremos formar”. É necessário garantir a participação ativa e efetiva de todos os estudantes, em todos os níveis da gestão da aprendizagem. E, nessa teia constitutiva, ter clareza da concepção adotada sobre o papel social da escola torna-se fundamental.

Beane (2017) defende que, ao se adotar uma concepção de educação democrática, o estudante, como sujeito histórico de seu tempo, deve ser envolvido na tomada de decisões sempre que for possível. “Não importa o quanto o professor se sente restringido por diferentes exigências; dar voz aos alunos é um passo na direção democrática.” (BEANE, 2017, p. 1059).

Dessa forma, as reflexões e decisões sobre os tempos, os espaços e os conhecimentos constitutivos da proposta de formação integral devem focar nos atores desse processo e em sua diversidade sociocultural. Mas é importante também não perder de vista o

compromisso com a formação científica e cultural, por meio dos conhecimentos escolares histórica e culturalmente constituídos.

Tendo a concepção de escola socialmente justa, os conhecimentos selecionados precisam perpassar, ao mesmo tempo, experiências de aprendizagem que garantem a igualdade do processo educativo e a diversidade humana e social, “promovendo no ambiente escolar formas de organização que assegurem na escola e nas salas de aula os apoios necessários a todos os estudantes, para que possam desenvolver suas capacidades intelectuais e sua personalidade global.” (LIBÂNEO, 2020, p. 60).

Nessa perspectiva, Paro (2009) lembra-nos que a ampliação de tempo escolar não deve ser para oferecer “mais do mesmo”. Não será inovador gerar mais sobrecarga daquilo que a escola já oferece, perpetuando uma educação empobrecida de experiências, limitada apenas a disciplinas que despejam conteúdos, muitas vezes, sem sentido para o aluno: “não se trata de mais uma escola apenas para aqueles que aprendem apesar da escola”. (PARO, 2009, p. 20).

A extensão de tempo, por si só, não é necessariamente mais educação integral, pois ocupar o tempo dos estudantes de “mais do mesmo” ou apenas para cuidar, proteger e tirá-los das ruas não garante a consolidação de um projeto de formação integral, voltado para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do estudante, integrando conhecimentos e experiências de forma democrática e horizontal. Cavaliere (2007, p. 1021) considera que a ampliação da jornada só se justifica “na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar”, considerando que a escola pretende atuar para além da instrução.

No que tange à dimensão do espaço como elemento constitutivo de aprendizagens, para além da sala de aula transmissiva e tradicional, todos os lugares, dentro e fora da própria escola, devem ser intencionalmente potencializadores de experiências. Vistos dessa forma, devem explorar as práticas de convivência, experiência concreta, colaboração, negociação de valores para o bem comum. Além disso, considerando a educação

democrática, Beane (2017, p. 1068) lembra-nos que “ensinar de modo democrático implica salas de aula ativas bem como certas atividades específicas.” E, para além das paredes da sala de aula, explorando a comunidade, a cidade, o mundo (por meio também das tecnologias), as experiências de aprendizagem com intencionalidades podem qualificar o tempo pedagógico expandido da educação integral.

Se a escola é concebida como espaço privilegiado de conquista do conhecimento e de desenvolvimento de capacidades humanas, contribuindo para a igualdade social, à medida que se reduz a diferença na qualidade da escolarização, assim como os tempos e espaços, os conhecimentos precisam estar alinhados com esse ideal. E, se estamos tratando da educação para a emancipação, é preciso pensar em currículos que proponham experiências e aprendizados com reflexão crítica, buscando conhecimentos que contribuam para práticas sociais que favoreçam “compreender e problematizar as determinações históricas do trabalho, e da produção da vida em sociedade, imaginar outras possibilidades, ampliar a possibilidade de inserção crítica no contexto social.” (SAMPAIO; GALIAN, 2014).

Dessa forma, defende-se aqui que o conhecimento priorizado para uma proposta de educação integral precisa desenvolver-se de forma integrada, híbrida e complementar, dialogando e articulando duas tendências teóricas curriculares: de um lado, a valorização e o desenvolvimento do conhecimento historicamente acumulado, a fim de assegurar a igualdade das aprendizagens; do outro lado, rompendo com a relação entre cultura escolar e cultura de classes privilegiadas, a valorização das manifestações de diversidades e das minorias, conectando o conhecimento escolar com as experiências e os saberes dos alunos.

Acrescente-se a isso a necessidade de os currículos estarem historicamente comprometidos com as demandas culturais do tempo presente, interpelando toda a comunidade educativa para ressignificá-los sistematicamente, por meio de um diálogo entre os conhecimentos tradicionais e a cultura, as novas tecnologias, as competências sociais e toda a diversidade de aprendizagens

possíveis no mundo contemporâneo. É fundamental essa revisitação para dar conta de educar uma geração que nasceu na era da informação, da tecnologia e da velocidade. Como esclarecem Lomonaco e Silva (2013, p. 22), “pensar um novo currículo significa vislumbrar outras maneiras pelas quais a ação educativa possa ser efetivada.”

Vale reiterar que a articulação e a integração dos aspectos constitutivos de uma proposta de educação integral devem considerar a participação de todos os atores envolvidos no processo pedagógico. Beane (2017, p. 1054) observa que, em um projeto educacional para a democracia, “o princípio da dignidade humana exige que as pessoas possam ter voz nas decisões que as afetam e que sua voz seja considerada.” Assim, pensar em uma educação integral com uma sala de aula democrática exige abertura para o envolvimento dos estudantes na tomada de decisões sobre o que deve ser feito, o que e como sua aprendizagem será desenvolvida.

Que inovação educacional faz sentido para uma escola implicada com a democracia, a justiça e a inclusão social?

Reconhece-se que a inovação é uma constante na educação. No entanto, é necessário ultrapassar a concepção contemporânea de inovação como um imperativo de moda mercadológica, para considerá-la como um processo necessário, paulatino, sustentável, que faça sentido para a prática educativa e as finalidades da educação (SANCHO-GIL, 2018).

Carbonell (2017, p. 69) defende uma “inovação educativa transformadora”, que se respalde na modificação das teorias e práticas pedagógicas, estimulando debates e reflexões intelectuais constantes, de forma a facilitar a aquisição do conhecimento que faz sentido para o aluno, num processo constante de transferência contínua entre o conhecimento desenvolvido no ambiente escolar e o contexto cotidiano e virtual.

Essa perspectiva de inovação está implicada com uma formação holística do aluno, em que se busca articular as diversas dimensões

e componentes que contribuem para o seu desenvolvimento: “o que tradicionalmente se conhece como educação integral e mais recentemente é definido como inteligências múltiplas, onde se une cognição e afetividade, razão e ética, o sensorial e o social” (CARBONELL, 2017, p. 69). Nessa lógica, a inovação está diretamente ligada à educação integral e ao compromisso de constituição de novas abordagens de ensino e de aprendizagem, considerando as conexões e integrações entre os conhecimentos para o desenvolvimento pessoal e cultural do aluno, nas múltiplas habilidades e diversos conteúdos.

No entanto, na contemporaneidade, essa inovação passou a ser um imperativo das sociedades neoliberais e traduz valores mercadológicos, de maneira que, a cada momento, surja um novo produto que nos impõe a sua aquisição para nos mantermos sempre atualizados, numa roda viva e opressora de novidades, sem tempo, ao menos, de refletirmos sobre sua coerência com os projetos educacionais, ou sobre sua verdadeira função no projeto maior de educação integral.

Para nos ajudar a pensar nesse turbilhão de discursos de inovação que confunde, muitas vezes, o propósito e convergência com a concepção educacional adotada, Sancho-Gil afirma:

O que isso implica é que devemos estar alertas, devemos entender os fenômenos que nos cercam, devemos analisar o que temos que preservar, o que temos que erradicar, o que temos que transformar, o que temos que melhorar, o que temos que sonhar e projetar, e tudo o que isso acarreta. Deve haver um processo de melhoria contínua que não saia de moda e nos permita continuar aprendendo. (SANCHO-GIL, 2018, p. 15, tradução nossa).

O desafio é, portanto, enxergar que práticas de inovação estão para além dos imperativos da “moda”, discernindo o que coerentemente converge com a concepção de educação integral como um processo contínuo de transformações necessárias e significativas, implicado com as vivências democráticas.

Carbonell (2017, p. 72, tradução nossa) contribui para essa reflexão, apresentando alguns aspectos considerados importantes na constituição de um conhecimento inovador. Para ele, esse conhecimento, numa abordagem inter ou transdisciplinar, com espaços para as emoções e as subjetividades, deve afetar todos os aspectos do desenvolvimento pessoal. Além disso, deve ser um conteúdo relevante para os sujeitos da aprendizagem, intercultural e comprometido com a emancipação. Deve desenvolver, por meio de mais perguntas que respostas, um pensamento reflexivo para a interpretação, compreensão e transformação da realidade social, valorizando sempre as experiências pessoais.

Lomonaco e Silva (2013) também contribuem, ao apresentar ações potenciais para uma inovação significativa por meio da educação integral. Para esses autores, é fundamental estabelecer articulações entre os saberes aprendidos nas escolas e o universo cultural dos estudantes. É preciso, inclusive, repensar metodologias, tempos e espaços, de forma que os estudantes se sintam sempre desafiados a novas possibilidades de aprendizagem. É fundamental também envolver toda a comunidade escolar nas discussões e decisões sobre a educação integral, utilizar tecnologias educacionais que façam sentido para as aprendizagens significativas, mantendo a atenção nas demandas do mundo cotidiano.

Para concluir

Sendo, portanto, a educação integral um caminho potencial de inovação nas políticas educacionais, é preciso atenção e clareza para não se perder no emaranhado discursivo contemporâneo dos imperativos mercadológicos que, muitas vezes, pulverizam e ressignificam os principais objetivos educacionais. Esses imperativos condicionam a inovação e educação integral às demandas de uma sociedade de capital humano, que, por meio de currículos pautados em competências e habilidades para um

mundo competitivo e empresarial, distanciam-se de propostas comprometidas com a equidade social.

Assim, ter sempre em mente a concepção adotada do papel social da escola é o ponto de partida para a constituição de um projeto de educação integral. Os aspectos que devem ser considerados no processo de inovação educacional, através de uma educação integral para uma aprendizagem significativa e comprometida com a justiça e transformação social, devem estar sempre conectados com essa concepção, em processos decisórios sempre críticos sobre o que será continuidade do projeto, o que será uma atualização ou o que será uma ruptura.

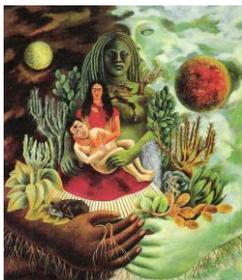
Por fim, como processo contínuo de inovação, uma educação integral — por cuidar das múltiplas dimensões da pessoa — e integradora — por promover, de forma democrática e participativa, a integração de conhecimentos, aprendizagens — deve propor a constituição de currículos numa perspectiva híbrida, fazendo uma constante bricolagem entre os elementos inovadores contemporâneos que fazem sentido e que estão alinhados ao papel social da escola adotado.

Nesse movimento, problematizando e reconhecendo que, como sujeitos históricos, também estamos capturados nessa lógica da racionalidade neoliberal, em vez de negarmos as proposições sobre inovação, a partir de um olhar crítico e suspeito, sugere-se avaliar, no próprio emaranhado discursivo atual, o que se aproxima ou não da concepção educacional adotada pela escola. Nessa perspectiva, a inovação, para além de uma moda contemporânea, traz uma dinâmica constante de rupturas e continuidades de práticas pedagógicas implicadas com uma formação integral e integradora, para a democracia, a justiça e inclusão de todos os participantes do contexto educacional.

Quadro 1 - Diálogos possíveis para inspirar práticas pedagógicas integrais e integradoras

DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA INSPIRAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRAIS E INTEGRADORAS

1.As referências que cada aprendente abraça a partir de seu lugar sociocultural e de suas vivências



Fonte: Kahlo (1949).

2. O compósito sistêmico das aprendizagens de cada ator educacional e a importância do outro para essa composição

E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente, toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas. E tão bonito quando a gente sente que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E tão bonito quando a gente entende que nunca está sozinho, por...

- Caminhos do Coração (GONZAGUINHA, 2012).

3.A crise mundial e a necessidade de um pensamento complexo – Edgar Morin: <https://www.youtube.com/watch?v=ZIFQqEHH4QA> (UM NOVO..., 2020).

Fonte: Elaborado pela autora.

Referências

BALL, Stephen. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago.2010.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BEANE, James. Ensinar em prol da democracia. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1050-1080, 2017.

CARBONELL, Jaume. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Madrid: Morata, 2017. p. 77-82.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*. 34(2):171 -186 maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/8299/5537>. Acesso em: 14 jun. 2021.

COUTO, Mia. E se Obama fosse africano e outras? E outras interinvenções. Lisboa: Caminho, 2009.

GALIAN, Cláudia; SAMPAIO, Maria. Conhecimento escolar na escola de tempo integral. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). *Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar*. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 11-28.

GALIAN, Cláudia; SAMPAIO, Maria. Educação integral em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], vol. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

GONZAGUINHA – "Caminhos do Coração" (clipe de 1982). [S. l.: s. n.], 27 jun. 2012. 1 vídeo (3 min 37 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CaNMouX_QKg. Acesso em: 14 jun. 2021.

KAHLO, Frida. *O Abraço de Amor do Universo, a Terra (México), Eu, Diego e o Senhor Xolotl*. 1 original de arte, óleo sobre tela, 79,7 x 80 cm. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381353>. Acesso em: 14 jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuições ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, Carlota et al.

(orgs.). *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e inflexões*. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 41-67.

LOMONACO, Beatriz; SILVA, Letícia. *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade*. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social; UNICEF, 2013. Disponível em: educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/05/CENPECPercursosEducaIntegral-1.pdf.

Acesso em: 5 jul. 2014.

MIRANDA, Marília; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? *Perspectiva UFSC*, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, 2012.

SANCHO-GIL, Juana. Innovación y enseñanza: de la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educación PUCRS*, Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 12-20, 2018.

UM NOVO mundo é possível? O Pensamento Complexo de Edgar Morin. [S. l.: s. n.], 1 jun. 2020. 1 vídeo (2 min 27 s). Publicado pelo canal Cumulus TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZiFQqEHH4QA>. Acesso em: 14 jun. 2021.

Conhecimento e inovação educativa: para além da utilidade

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia¹

[...] o que é considerado inútil para aqueles que governam (porque se trata de saberes que não produzem receita [imediata]) torna-se cada vez mais necessário. Ao longo dos séculos, muitos filósofos, escritores, artistas, cientistas insistiram *na importância dos saberes inúteis para tornar a humanidade mais humana* (ORDINE, 2017, p. 25, grifos nossos).

Início este texto com as palavras do filósofo Nuccio Ordine (2017) que nos apresenta o argumento de que o que move o mundo hoje, para os que governam, é o entendimento de que *tudo aquilo que não dá lucro é inútil*, tudo que não pode ser mensurado por sua utilidade imediata não precisa ser considerado importante. Nesse universo do utilitarismo, um “[...] martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é mais fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte”. (ORDINE, 2016, p.12).

É na contramão dessa lógica governamental e imperativa de nosso tempo que eu pretendo construir meu argumento, compreendendo que a escola pode criar outras formas de entender e significar o *conhecimento* e a *inovação educativa*, para além dessa visão utilitarista. Meu desafio e compromisso neste texto é pensar, de outros modos, cada um desses conceitos, buscando (re)significar algumas verdades sobre o que seria “útil” para pensar a escola

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos. Bolsista Integral Proex/Capes. E-mail: sabrinehb@edu.unisinos.br.

contemporânea, tendo como meu interlocutor professores e professoras que atuam na educação básica.

De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2010) *pensar de outro modo* “[...] não significa ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O pensar de outro modo move-se a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural”. (VEIGA-NETO, LOPES, 2010, p. 149-150). Assim, a partir dessa perspectiva de suspeita de uma lógica utilitarista, organizei alguns pressupostos iniciais sobre o conhecimento e a inovação educativa: 1) Não são neutros; 2) Não são bons ou ruins *a priori*; 3) São construções históricas — invenções; 4) São um processo; 5) São construídos e significados a partir de relações de poder. Todos esses pressupostos acompanham-me nesse exercício analítico.

Dessa forma, inspirada nos estudos sobre a *utilidade do inútil* de Ordine (2016), organizei este texto em três seções. Na primeira seção, intitulada *O conhecimento e o não quantificável*, apresento algumas problematizações para pensar o conhecimento por meio de uma perspectiva não utilitarista, que tem nas linguagens artístico-culturais uma possibilidade de pensar o conhecimento escolar de outros modos. Na segunda seção, *Inovação educativa: caminho, conflito, contexto, coletivo e comum*, faço uma articulação entre os “5 Cs” desenvolvidos por Collet (2020), que entende a inovação educativa a partir do fortalecimento de ações democráticas e horizontais. Na terceira e última seção, *Notas finais: para além da utilidade*, apresento que tanto o “não quantificável” quanto a valorização do “coletivo e do comum” podem ser formas de *pensar de outros modos* o conhecimento e a inovação educativa na escola contemporânea, pois são possibilidades de pensar para além dos discursos de utilidade, comparação e da chamada “cultura do governar por números” (GREK, 2009), que tem influenciado as políticas educacionais, valorizando apenas o que pode ser medido e quantificado.

O conhecimento e o não quantificável

[...] os efeitos colaterais desses testes têm a ver com o fato de que só o que pode ser avaliado é considerado conhecimento válido para aprender. E tanto as artes quanto as humanidades (a menos que sejam apresentadas como conhecimento factual) não são fáceis de colocar dentro da perspectiva de transferibilidade apresentada por esses testes. Portanto, o critério para decidir o que pode ser aprendido na escola básica não se baseia no status das disciplinas ou na força dos grupos de poder ao seu redor. Nem em sua acomodação ao imperativo economicista. (HERNÁNDEZ, 2015, p. 115-116, tradução nossa).²

O conhecimento que importa é apenas aquele que produz resultados quantificáveis? Para muitos países a resposta para essa pergunta é “sim”, visto que desenvolvem e investem em currículos voltados para conhecimentos que possam ser avaliados, quantificados, hierarquizados e que produzam altos resultados nos *rankings* dos testes de larga escala. Os estudos de Hernández (2015) problematizam os “efeitos colaterais” desses testes, e o quanto eles influenciam diretamente no que é considerado “conhecimento útil” nos currículos escolares, e que, muitas vezes, determinam o que os alunos e alunas devem aprender na escola.

As avaliações em larga escala têm como prioridade avaliar e quantificar a aprendizagem dos alunos em áreas específicas. Esses testes nacionais e internacionais “[...] focam em áreas muito limitadas para captar o espectro total da educação escolar, ignorando, assim, habilidades sociais, desenvolvimento moral,

² “[...] los efectos colaterales de estas pruebas tiene que ver con que solo se considera como conocimiento válido para aprender aquello que puede ser evaluado. Y tanto las artes como las humanidades (a no ser que se planteen como un conocimiento factual) no es sencillo colocarlas dentro de la perspectiva de transferibilidad que plantean estas pruebas. Por eso, el criterio para decidir lo que se puede aprender em la escuela básica no há fundamentarse en el status de las materias o la fuerza de los grupos de poder en torno a ellas. Tampoco em su acomodo al imperativo economicista.” (HERNÁNDEZ, 2015, p. 115-116).

criatividade ou o letramento digital como resultados importantes da educação” (SAHLBERG, 2018, p. 46). Nesse sentido, os estudos de Sahlberg (2011) problematizam o chamado Movimento Global de Reforma da Educação, nomeado metaforicamente de GERM³. De acordo com

O desenvolvimento do GERM assenta em três princípios políticos principais – responsabilização, padronização e descentralização –, tendo um vigoroso impacto nos contextos de ação, atingindo países que pareciam ser imunes a este movimento doutrinal de reforma da educação (VERGER; PARCERISA; FONTDEVILA, 2018). Pelos resultados que alcança, o GERM constitui a hegemonização de uma agenda educacional global. Essa agenda é constituída por normas, currículos prescritos, testes padronizados que fragmentam o sistema educativo, e em que as escolas e seus agentes são pressionados a controlar o desempenho e o sucesso e garantir o seu lugar no mercado (FULLER, 2018). (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2019, p. 926).

Esse *Germ infeccioso* (SAHLBERG, 2011) tem afetado diretamente os currículos e os conhecimentos considerados importantes, a partir da aplicação de testes padronizados que fragmentam o sistema educativo. Nesse sentido, uma forma de *pensar de outros modos* seria pensar que, na aparente inutilidade de algumas áreas, poderia haver a potência de criação, e não somente a exacerbação da ideia de preparação para o mercado de trabalho.

Utilizo-me dos estudos de Fabris (2015), que, ao analisar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), propõe-se a pensar a avaliação e a qualidade a partir de um entendimento de que mesmo que o Programa desenvolva “[...]”

³ “O GERM é, pois, um movimento que se apresenta com uma agenda educacional comum de ordem global realimentada por mecanismos transacionais que se articulam por meio de tentáculos operacionais para contextos locais. A OCDE, por meio do PISA (*Programme for International Student Assessment*), é um dos exemplos deste movimento, ao difundir determinadas orientações para a implantação de políticas educacionais que impactam tanto as práticas como os modos de gestão, nos processos da formação escolar, em geral, e nas dinâmicas de organização do currículo em particular (THIESEN, 2016).” (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2019, p. 925).

práticas situadas em uma lógica preponderante na sociedade neoliberal, cuja ênfase está nos produtos em detrimento dos processos” (FABRIS, 2015, p. 442). No entanto, as análises da pesquisa possibilitam pensar em deslocamentos nessa lógica. A autora apresenta o Pibid como sendo um importante espaço para (re)pensar a formação inicial, inspirada na artesanania,

[...] penso que o conceito de artesanania, tal qual criado e sugerido por Sennett (2013) pode ser útil e produtivo para qualificar o trabalho docente. *A qualidade da produtividade pode transformar-se na qualidade da artesanania, isto ocorre quando o trabalho, a avaliação e a qualidade são desenvolvidos de forma integrada, por meio da arte, da ciência e da técnica.* (FABRIS, 2014, p. 455, grifos nossos).

Assim, a qualidade da artesanania potencializa-se quando consegue se distanciar do conceito de qualidade como expressão de produtividade, apenas de resultados satisfatórios, considerando que, a partir desses resultados, pode-se produzir algumas generalizações, por meio de uma analogia com o ofício do artesão. Dessa forma a autora propõe pensar os entendimentos sobre avaliação e qualidade de outros modos. Essa qualidade gerada pela artesanania só se dá com um tempo maior, um tempo para aprender, fazer, refazer, criar, recriar e praticar, até chegar a um ponto em que se observam novas práticas com um avanço de qualidade, pois há muito de arte, ciência e técnica envolvidos nessa artesanania. Nessa perspectiva, inspirada na analogia de uma qualidade ligada à artesanania, neste texto, gostaria de trazer a importância da educação voltada para as linguagens artístico-culturais⁴, a partir da ideia de uma qualidade que se afasta da lógica de utilidade imediata e de aceleração, na qual o processo de criação é tão importante quanto o produto.

⁴ Considerando que o termo linguagens artístico-culturais abrange as diferentes manifestações (literária, cinematográfica, televisiva, mídias digitais, artes cênicas, artes visuais, música, patrimônio cultural, entre outras).

Eisner (2004) argumenta que a *educação artística*⁵ na escola é uma condição necessária para a educação integral dos alunos. Contudo, para que isso seja possível em nossas escolas, Almeida (2010) afirma que é preciso haver um deslocamento por parte dos professores e professoras, a fim de que tenham, também, o hábito de expandir seus repertórios culturais, e que, a partir dessa atitude, possam utilizar essas experiências em suas práticas pedagógicas, pois “[...] quanto maior e mais variado for o repertório cultural do professorado, mais numerosas e apropriadas serão as escolhas possíveis para que este medeie a construção de conhecimentos escolares” (ALMEIDA, 2010, p. 15). É possível que o professor que tem contato com as diferentes linguagens artístico-culturais, planeje suas aulas utilizando de sua formação cultural⁶ e de sua *coleção de exemplos*, e isso possibilite a ampliação do repertório de seus alunos, a partir de suas práticas pedagógicas. (DALLA ZEN, 2017).

Nesse sentido, Eisner (2004) afirma que a educação artística é valiosa por si mesma, e que não é necessário justificar sua utilização ou utilizá-la apenas para exemplificar algo ou para facilitar a aprendizagem em outras disciplinas. A partir desse entendimento, o autor propõe uma lista de dez contribuições que reforçam a necessidade do ensino das diferentes manifestações artísticas na escola:

⁵ Na Base Nacional comum curricular (BNCC) de Arte são desenvolvidas as quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro. (BRASIL, 2018).

⁶ Entendo a formação cultural de professores a partir dos estudos de Dalla Zen (2017, f. 105) que a apresenta como “[...] um processo permanente de transformação, mobilizado pela experiência com as artes e a cultura. Não se trata, porém, de qualquer experiência com qualquer bem cultural, mas de experiências para as quais o sujeito se dispõe, as quais ampliem, de fato, a ‘coleção de exemplos’ do professor. Criação implica repertório, e isso diz respeito, inclusive, a criação de [outras] formas de ser e estar no mundo. As experiências culturais, nesse sentido, mais do que, eventualmente, qualificarem práticas pedagógicas, assumem uma função etopoiética, na medida em que atuam na maneira de agir do professor, no seu *ethos* docente.”

1. As artes ajudam a dar sentido às relações qualitativas. 2. As artes ensinam que os problemas podem ter mais de uma solução. 3. As artes favorecem buscar e ter múltiplas perspectivas. 4. As artes ensinam que as formas complexas de um problema quase nunca são resolvidas, pois mudam devido às circunstâncias e às oportunidades. 5. As artes mostram que nossa linguagem não define os limites de nossa engrenagem. 6. As artes ensinam que pequenas diferenças podem ter grandes efeitos. 7. As artes ensinam a pensar a partir do contato com os materiais. 8. As artes ajudam a dizer o que de outra forma não poderia ser dito. 9. As artes permitem-nos ter experiências que não podemos obter por outros meios e com outros conhecimentos, ao mesmo tempo que permitem descobrir a variedade do que somos capazes de sentir. 10. O lugar das artes no currículo mostra aos jovens o que os adultos consideram importante. (EISNER, 2004 apud HERNANDES, 2017, p. 121-122, tradução nossa).⁷

Assim, Eisner (2004) apresenta várias maneiras de pensar as artes, uma vez que produzem uma *ampliação de visão de mundo* e são “úteis” para lidar com as ambiguidades e com as incertezas da vida, pois o aprendizado artístico “[...] é o reconhecimento de que pode haver mais de uma resposta para uma pergunta, e mais de uma solução para um problema” (EISNER, 2004, p. 239).

Encerro esta seção com um “alerta”, pois na tentativa de defendermos esses outros modos de pensar podemos transformar o que é considerado *inútil* em *algo útil*, e nessa mesma lógica que nos

⁷ “1. Las artes ayudan a realizar con sentido sobre las relaciones cualitativas. 2. Las artes enseñan que los problemas pueden tener más de una solución. 3. Las artes favorecen buscar y tener múltiples perspectivas. 4. Las artes enseñan que las formas complejas de un problema casi nunca son fijas, pues cambian por las circunstancias y la oportunidad. 5. Las artes muestran que nuestro lenguaje no define los límites de nuestra cog. 6. Las artes enseñan que las pequeñas diferencias pueden tener grandes efectos. 7. Las artes enseñan a pensar a partir del contacto con los materiales. 8. Las artes ayudan a decirlo que de otra manera no podría ser dicho. 9. Las artes permiten tener experiencias que no podemos obtener por otros medios y con otros saberes, al tiempo que posibilitandes cubrir la variedad de lo que somos capaces de sentir. 10. El lugar de las artes en el currículo muestra a los jóvenes lo que los adultos consideran importante”. (EISNER, 2004 apud HERNANDES, 2017, p. 121-122).

captura, entrarmos em uma “armadilha”, fazendo algo somente para instrumentalizar ou ilustrar nossas aulas, não atentando para o seu potencial de criação. Nesse sentido, de acordo com Dala Zen (2013), a formação cultural deve ser pensada “[...] como prática social que atua, decisivamente, no modo como somos e nos posicionamos no mundo. Metaforicamente, podemos conceber a formação cultural como uma espécie de lente, que modifica nosso olhar em relação àquilo que nos cerca”. (DALLA ZEN, 2013, p. 9). Ou ainda, podemos pensar que a formação cultural, decorre das experiências que o sujeito vive com essas expressões artístico-culturais e essa transformação que ocorre no e com o sujeito funcionaria como suas novas lentes para ver o mundo.

A partir dessa lente, que modifica nosso olhar, é que consigo enxergar alguns caminhos para *pensarmos de outros modos o conhecimento não quantificável*, são eles:

- ✚ A qualidade nem sempre pode ser mensurável por seu produto final, por esse motivo, a inspiração da artesanaria pode ser potente para pensar uma qualidade e uma avaliação que se distanciam da “cultura do governar por números” (GREK, 2009) e de resultados rápidos;
- ✚ As linguagens artístico-culturais podem ser potentes tanto para pensar a formação inicial e continuada de professores, quanto para criar outras formas de entender ou definir quais conhecimentos importam.

Muitos autores têm problematizado a questão do conhecimento, mas me dispus a desenvolver, neste texto, algumas possibilidades de como a inserção, a utilização e a valorização das linguagens artístico-culturais podem contribuir como uma forma de resistência ao que é considerável útil e de qualidade não apenas pela produtividade.

Historicamente a função da escola tem sido a luta pelo conhecimento, e esse conhecimento precisa ser pensado como uma verdade contextual, mutável e situada no plano da controvérsia.

(SILVA, 2021)⁸. A partir desse entendimento, entendo que a escola precisa garantir conhecimento amplo e diversificado para todos, e isso não significa que todos vão aprender a mesma coisa e da mesma forma. Essas são algumas possibilidades de pensar a *utilidade do inútil*, a partir da valorização de diferentes linguagens artístico-culturais, na busca pelo direito à formação integral de nossos alunos.

É com esse entendimento que na próxima seção eu proponho-me a *pensar de outros modos* a inovação educativa.

Inovação educativa: caminho, conflito, contexto, coletivo e comum

[...] o discurso da inovação é constituído e que verdades se engendram na área da educação para mantê-lo como um *imperativo de qualidade*, estratégia pedagógica para resolver as questões contemporâneas. “A inovação tem sido uma palavra de ordem na contemporaneidade, a indicação de que inovação deve permear todos os processos da sociedade vem sendo cada vez mais observada em diferentes âmbitos” (NEVES, BAHIA, FABRIS, 2020, p. 3, grifos nossos).

Início a segunda seção com alguns entendimentos sobre a inovação como imperativo de qualidade do nosso tempo. De acordo com NEVES (2020, f. 28, grifos nossos) “A inovação tem sido uma *palavra de ordem* na contemporaneidade, a indicação de que inovação deve permear todos os processos da sociedade vem sendo cada vez mais observada em diferentes âmbitos”. Nesse sentido, Fontenelle (2012, p. 107, grifos nossos) aponta que a “[...] inovação torna-se uma palavra *fetice*, que se apresenta como a solução possível para problemas relacionados à educação, saúde, sustentabilidade, segurança, entre outros”, o que Silva (2020) também nomeia de *culto à inovação*.

⁸ Arquivo pessoal da autora, a partir de anotações e discussões realizadas no Seminário Avançado: Currículo, inovação educativa e educação integral, ministrada pelo Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.

Como já anunciei anteriormente, minha intenção é *pensar de outros modos a inovação educativa*. Por esse motivo, aproximo-me dos estudos de Sancho-Gile Hernández (2011) que contextualizam esse conceito e denominam o século XX como o século da inovação educativa, estando imerso na lógica utilitarista e avaliativa que tenho apresentado. Os estudos de Silva (2020) também me ajudam a compreender que:

[...] a inovação ocupou absoluta centralidade, ora como antagonista da escola tradicional, ora como apologia a um novo espírito pedagógico, fundamentado na atividade e em metodologias com foco na subjetividade do estudante. A retomada dos princípios progressivistas construídos no último século – o que aparentemente seria desejável – vem acompanhada de novos modelos gerencialistas, de intensificação da competitividade e sintonizados com uma “autêntica ofensiva ideológica que situou o neoliberalismo como o novo sentido comum” (ALONSO; RODRÍGUEZ, 2018, p. 71, tradução nossa). [...]. (SILVA, 2020, p.179)

Mas o que gostaria de desenvolver nesta seção é uma proposta, utilizando-me dos estudos do pesquisador Jordi Collet (2020) em seu texto *Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común*, para articular o que o autor chama de “5Cs”: *caminho, conflito, contexto, coletivo e comum*.

Proponho-me a pensar a inovação educativa por meio do entendimento de que “[...] construir uma escola é, antes de tudo, construir um mundo e um horizonte em comum, por meio de modos de vida e diversas práticas compartilhadas” (COLLET, 2020, p. 11). Essa proposta nos mostra possibilidades de *pensar de outros modos a inovação educativa*, pois se afasta da lógica neoliberal de exacerbação do individualismo, da competição, da avaliação e da utilidade. Os “5Cs” podem ser um princípio para pensarmos a *inovação educativa*, pois têm no coletivo, na relação com o contexto, com o outro e com o comum a sua maior inovação.

De acordo com o autor, os “5Cs” podem nos auxiliar a pensar a escola voltada para uma organização mais horizontal e democrática. Nesse sentido, o *caminho* se constrói a partir do entendimento de um processo aberto e democrático, não de receitas fechadas que prometem resultados rápidos e padronizados. O *conflito* é algo inerente ao vínculo humano e é considerado um grande estímulo para a mudança. Nessa perspectiva, o conflito serve como uma proposta de reconhecer e valorizar as diferenças, a fim de produzir uma escola melhor para todos. O *Contexto* é pensado a partir da visão de que a mudança não deve ser imposta “de cima”, nem padronizada ou generalizada. Essa mudança precisa considerar as especificidades dos diferentes contextos. Assim, o *coletivo* é pensado em uma relação horizontal, e essa dimensão horizontal mobiliza o coletivo, pois estes são agentes e atuam na escola por vontade própria, não por imposição de alguém. Por fim, o último “C” é o *Comum*, que parte do entendimento da construção de algo *em comum para o bem comum*, que beneficiará a todos. (COLLET, 2020).

Então, seria possível pensar a inovação educativa a partir da construção de uma escola mais democrática e horizontal? Seria possível pensar uma inovação educativa que “rompe” ou que “abre rachaduras” na qualidade pela lógica da competição?

Eu acredito que sim, visto que a partir dos “5Cs” vejo possibilidades da criação de outras formas de inovação no coletivo da escola. Isso não significa que a escola estará suspensa do mundo, mas que pode ter na *organização participativa, democrática e horizontal* uma outra forma de engajamento da gestão, dos professores, dos alunos e das famílias. Quando todos se sentem agentes, a construção de algo *em comum para o bem comum* é mais eficaz. Nesta seção, abordei algumas possibilidades de pensar a inovação educativa para além da visão utilitarista, inspirada nos 5Cs, entendendo que “[...] a inovação educativa somente faz sentido se conseguir sedimentar formas democráticas na escolarização e apostar na constituição de uma renovação dos propósitos educacionais para a escola contemporânea”. (SILVA, 2020, p. 180).

Notas finais: para além da utilidade

Não nos damos conta, de fato, de que a literatura e os saberes humanísticos, a cultura e a educação constituem o líquido amniótico ideal no qual podem se desenvolver vigorosamente as ideias de democracia, liberdade, justiça, laicidade, igualdade, direito à crítica, tolerância, solidariedade e bem comum. (ORDINE, 2016, p. 22, grifos nossos).

Encerro este ensaio da mesma forma que iniciei, defendendo a importância de que muitas vezes o que não pode ser quantificável, como nos traz Ordine, é o que pode ser potente para nos tornarmos mais humanos. É a partir do acesso a um conhecimento mais amplo e diversificado que podemos questionar, visibilizar e desnaturalizar as verdades construídas historicamente. É a partir desses conhecimentos que podemos desenvolver “[...] as ideias de democracia, liberdade, justiça, laicidade, igualdade, direito à crítica, tolerância, solidariedade e bem comum” (ORDINE, 2016, p. 22).

Talvez as melhores perguntas não sejam: qual conhecimento importa ou qual é a sua utilidade? Para que serve? Como poderá ser aplicado? Talvez as melhores perguntas estejam mais voltadas para quais conhecimentos e quais inovações trazem maiores mudanças para a vida dos alunos e para o coletivo da escola? E, talvez, quais conhecimentos e inovações possibilitam a criação e a transformação social?

Ao pensar sobre a utilidade das Ciências Humanas, Ordine (2017) refere que “Certamente: também a investigação ‘aplicada’ ajuda à progressão da ciência, mas as grandes revoluções científicas da história da humanidade foram determinadas precisamente por aquele tipo de investigação considerada ‘inútil’, por ter nascido fora de qualquer propósito utilitarista” (ORDINE, 2017 p. 23, grifos nossos). Essa última afirmação mostra que muitas das grandes “descobertas” partiram do “inútil”, por não produzirem lucro aparente ou um produto imediato. Isso reforça o argumento de que essa lógica individualista pode limitar a criação de novas formas de vida, pois não valorizam as diferentes linguagens artístico-

culturais, que seriam as apostas para viver e entender a complexidade da humanidade e da vida social. Corroborando, Carbonell (2017, p. 72, tradução nossa⁹) afirma que “Um dos atributos do conhecimento inovador é a sua relevância; ou seja, a aquisição de conteúdos básicos com valor cultural e social que nos ajudem a compreender a evolução multidimensional da humanidade e a compreender o mundo em que vivemos.”

Sendo assim, encerro este ensaio com uma pergunta: é possível pensar o conhecimento e a inovação educativa para além da utilidade? Eu acredito que sim! Não tenho a pretensão de apresentar receitas de como as coisas devem funcionar na escola. Contudo, a partir da interlocução com os autores estudados e com a crença de que a escola é um lugar potente de produção e de luta pelo conhecimento é que apresentei três possibilidades de pensar de outros modos conhecimento e inovação educativa, que podem fomentar ou contribuir com uma escola:

- ✚ Mais horizontal e democrática;
- ✚ Que considera os “5 Cs” (caminho, conflito, contexto, coletivo e comum);
- ✚ Que valoriza o que é considerado inútil (por exemplo, as linguagens artístico-culturais)

Será que esses não seriam bons passos para inovar, para além da utilidade? São desafios e possibilidades de quem se propõe a *pensar com a escola*.

⁹ “Uno de los atributos del conocimiento innovador es su relevancia; es decir, la adquisición de contenidos básicos con valor cultural y social que nos ayudan a comprender la evolución multidimensional de la humanidad y a comprender el mundo em que vivimos,” (CARBONELL, 2017, p. 72).

Quadro 1: Roteiro de estudos com sugestões de textos, livros e filmes para a expansão do repertório cultural dos professores

Para aprofundar os estudos sobre metodologias do ensino da arte, sugere-se:

Assistir ao filme americano “O Sorriso de Mona Lisa” (no original em inglês, *Mona Lisa Smile*). Foi produzido pelo Revolution Studios e Columbia Pictures, em 2003, dirigido por Mike Newell e escrito por Lawrence Konner e Mark Rosenthal.

Ler o artigo “Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das Artes Visuais”. (ZORDAN, 2005) Disponível em <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1265>>

Ler os seguintes livros da coleção *Entre Nós* (editora Edelbra):

Práticas pedagógicas em ARTES: espaço tempo e corporeidade (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). (PICCOLI, CAMINI, 2012)

Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaboração docente. (Anos Finais do Ensino Fundamental) (MÖDINGER, *et al* 2012)

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir dos estudos de Dalla Zen (2013).

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Cultura e formação de professores**. In: Cultura e formação de professores [online]. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação a Distância, 2010. p. 14-21. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf>>. Acesso em 06 ago. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

COLLET, Jordi. **Organización horizontal y dirección compartida para lanuevaescuela: bases para una escuela democrática que cuida de locomún**. In: FEU, Jordi; PRIETO, Óscar (Orgs.). La

renovación pedagógica en España desde una mirada crítica y actual. Madrid: Morata, 2020.

DALLA ZEN, Laura H. **Formação cultural de professores**. In: DALLA ZEN, Laura H. (org.). Linguagens artístico-culturais I. São Leopoldo, RS: Editora da Unisinos, 2013.

DALLA ZEN, Laura H. **O lugar das experiências culturais na constituição de um *ethos* docente**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017. 203 f. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158270/001019634.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 jul. 2021.

EISNER, Elliot. **El arte y la recreación de la mente**. Barcelona, Paidós. 2004.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; **A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanía**. XXII Colóquio da AFIRSE. Lisboa, 2015. Disponível em: <http://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxii-coloquio-2015/> Acesso em: 06 jul. 2021.

FONTENELLE, Isleide Arruda. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 100-108, jan./fev. 2012. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae/vol52-num1-2012/para-critica-ao-discurso-inovacao-saber-controle-no-capitalismo-conhecimento>. Acesso em: 04 jul. 2021.

GREK, S. *Governing by numbers: The Pisa “effect” in Europe*. **Journal of Education Policy**, 2009.

HERNANDEZ, Fernando. **Las materias que distraem o la utilidad de lo inútil**. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Los contenidos: una reflexión necesaria. Madrid: Morata, 2017, p. 125-135.

MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. México: Unesco. 1999.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Germ infecioso nas culturas escolares: possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez. 2019. Disponível em

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/126828/2/392293.pdf>. Acesso em 08 ago. 2021.

NEVES, Antônia Regina Gomes; BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A forma-escola inovadora: permanências, ressignificações e deslocamentos. Revista **Educação em Questão**. (Outubro-Novembro/2020). Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21865>>.

Acesso em 02 jul 2021.

ORDINE, Nuccio. **A Utilidade do Inútil**. Zahar, São Paulo, 2016.

ORDINE, Nuccio; GOUVEIA, Regina. **A utilidade dos saberes inúteis**. Coleção: Questões-Chave da Educação. Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos. 1.^a edição. Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2017.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?** New York, NY: Teachers College Columbia University, 2011.

SAHLBERG, Pasi. **Lições finlandesas 2.0: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo**. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2018.

SANCHO-GIL, Juana; HERNÁNDEZ, Fernando. Inovação educativa. In: VANZANTEN, Agnès (coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 476-481.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Inovações permanentes e desigualdades crescentes: elementos para a composição de uma teorização curricular crítica. In: BOTO, Carlota et al. (Orgs.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e inflexões**. São Paulo: Livraria da Física, 2020, p. 169-182.

CARBONELL, Jaume. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Los contenidos: una reflexión necesaria**. Madrid: Morata, 2017, p. 77-82.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, 12, 147-166. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-212264>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E INOVAÇÃO EDUCATIVA COMO ATOS DEMOCRÁTICOS¹

Vânia Virgens Almeida Nascimento²

Para a nossa travessia...

Peço licença para algumas coisas. Primeiramente, para desfraldar este canto de amor publicamente. Sucede que só sei dizer amor quando reparto o ramo azul de estrelas que em meu peito floresce... (Thiago de Melo)

Anuncio esse canto de amor e poesia, à moda de Thiago de Melo³, em tempos de travessias e travessuras, desejando que você, Educador/ Educadora do tempo presente, possa não só se servir dele, mas colaborar na melodia que só ganha harmonia quando representada no coletivo e orquestrada, como entoam os Tribalistas, com “a mão no teto e chão no pé” da escola. No

¹ Esse texto-manifesto é dirigido aos Educadores da Educação Básica com o objetivo de oferecer subsídios para a formação inicial e continuada sobre as articulações conceituais entre currículo, educação integral e inovação educativa. Tal abordagem analítica é oriunda do estudo e das reflexões realizadas na Disciplina Seminário Avançado – Doutorado em Educação – ministrada pelo Professor Roberto Rafael, na UNISINOS.

² Pedagoga (UCSal), Mestra em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social (FVC), Doutoranda em Educação (UNISINOS), Pesquisadora participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação (GEPSE/UNISINOS), Coordenadora Pedagógica do Colégio Antônio Vieira (Ba) da Rede Jesuíta da Educação. Endereço eletrônico: vvirgens1@gmail.com.

³ A poesia “Canção para os Fonemas da Alegria” foi escrita por Thiago de Mello, em 1964, e faz referência aos conceitos do educador Paulo Freire sobre o homem e o seu processo de letramento, a partir dos limites da prática educativa impostos pelo contexto histórico.

exercício da dodiscência⁴, por vezes, é preciso procurar caminhos onde não há chão e tocar a superfície para sair do dizível, ainda que ela transborde de infinitude.

O convite não é só para ouvir o canto, mas soltar a voz cada vez que a sonoridade do vento – aqui representada pelas forças atuantes na escola – for ou não favorável às experiências que agregam saberes, dizeres, sentires e fazeres à luz da tríade em travessia: currículo, educação integral e inovação educativa. Tais dispositivos, tão bem conhecidos por você, Educador/ Educadora, ensejam a integração do conhecimento para veicular as aprendizagens democráticas, e aclaram um debate bem precioso e não tão preciso no tempo educativo: a escola é um espaço de aprendizagem da democracia ativa? Ou vive no anseio dessa meta, sem envolver o direito, a obrigação e o poder das pessoas procurarem soluções inteligentes para os problemas que se lhes deparam individual ou coletivamente? (BEANE, 2003, p. 98).

Buscando aproximar os novos conceitos que ressurgem na contemporaneidade, a partir das reflexões sobre as finalidades da Educação, reparto com você algumas considerações pontuais e parciais sobre o *currículo*, a *educação integral* e a *inovação educativa* pelo poder inspirador da arte. A poesia, que integra uma dimensão não tão concebida pelo currículo, nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível (MORIN, 2001, p. 45), abrindo possibilidades para os sonhos e encontros, deslumbramentos e deslocamentos que constituem a vida, muitas vezes ativamente silenciada pelo tolhimento da voz ou impossibilidade de “dizer a palavra” (FREIRE, 2018, p. 48); ou ainda à sombra da falta de palavras, diante da revolução global e seus efeitos colaterais no mundo (BECK, 2018, p. 153). Decerto, as poesias ou as escritas mais estilizadas engendram-se mutuamente, quando o clamor é pela vida humana mais livre e pulsante nos seus ideais de emancipação, justiça e equidade. Afinal de contas, quem disse que esse diálogo não implica numa epistemologia

⁴ Termo cunhado por Paulo Freire para referir-se às práticas requeridas pela docência-discência e pela pesquisa, concebidas como indicotomizáveis.

tão necessária e urgente, nestes tempos de mudanças, quando concebemos que a formação humana se dá na multidimensionalidade e interação? Quem se autoriza a versar sobre a Educação Integral-democrática⁵, por exemplo, sem entender que é sujeito desses pressupostos ao pensar e escrever sobre eles?

O canto é arte. Educar é arte. E as artes não são áreas para a degustação da alta cultura, mas são oportunidades de expressar esperanças e sentimentos em relação aos eventos e às lutas da vida (BEANE, 2003, p. 14); elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente (MORIN, 2001, p. 45); e contribuem para outras compreensões sobre a linguagem viva na escola “que não se deixa fisgar por informações e opiniões, ou por urgências e brevidades – é a linguagem da travessia, a linguagem que atravessa... A linguagem que nos atravessa” (SKLIAR, 2014, p. 26).

Deste modo, o canto que aqui se “desfralda” tem “a educação como impulso humano que projeta desejos e aspirações sobre o que vemos ocorrer ao nosso redor, sobre como é o ser humano, a sociedade, as relações sociais” (SACRISTÁN, 2013, p. 24) ainda que, por vezes, se revele “reduzora, incompleta e também sem ética” (BEANE, 2003 p. 98), quando ainda sobrevivemos ancorados na fórmula clássica das selfies, tão descortinadoras do mundo contemporâneo. São as existências penduradas pelo braço, com o olhar para cima, desejando o alto e suas imagens elevadas (BAITELLO JUNIOR, 2019, p. 56), assim como os retratos espelhados da padronização da educação sustentada em currículos prescritos e *rankings* de desempenho. Eles produzem as sentenças em Educação, quando se dirigem menos ao direito de aprender e confirmam o campo minado das desigualdades sociais. Viramos a câmera, fazemos a selfie, olhamos para a imagem padronizada do currículo – como aquisição de conhecimentos que se traduz por dados quantitativos –, e as ideias se alinham a sociedade de

⁵ Expressão forjada a partir do intercruzamento das ideias dos autores James Beane e Ana Maria Cavaliere sobre Integração Curricular e as dimensões do tempo nas políticas e práticas da Educação Integral.

consumo “em que a valorização do efêmero, do instantâneo, do que causa prazer imediato, reproduz a exclusão social de forma insidiosa e brutal” (SANTOS, 2007, p. 306). Sequer nos prendemos a ver escola “por dentro”, nos dinamismos mais largos da sala de aula por envolver os contextos e as subjetividades, a uniformidade e a diversidade, os processos e os apressamentos. Adentrar os “modos do acontecer” na escola, em que as esperas e permanências se contrastam nas práticas pedagógicas, é, seguramente, um desafio ético da escola em prol da sua autonomia, emancipação e democratização.

Sem diálogo com as perspectivas epistemológicas que sustentam as práticas e experiências que se efetivam nas salas de aula, os exames em larga escala sobrevivem entre o interstício do incomensurável (valores, atitudes, posicionamentos críticos, processos de construção da aprendizagem) e a ausência do direito à Educação. De acordo com Censo Escolar 2020⁶, o Brasil possui um total de 47,3 milhões de alunos matriculados nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil. No entanto, os dados registram a queda no número de matrículas na Educação Básica em comparação a 2019 (579 mil matrículas a menos), especificamente na Educação Infantil (1,6% de 2019 para 2020) e nos anos iniciais (4,2%) mais do que nos finais do Ensino Fundamental (2,6%); e ainda declaram uma variante de 10,1% a 57,0% de não aprovados no Estado da Bahia, nos anos iniciais – 2019, por exemplo (BRASIL, 2020). Desta forma, a cidadania e a escola se reconfiguram nas suas controvérsias e mutações (DUBET, 2011), aclarando ideais novamente forjados em nome da igualdade e da autonomia dos sujeitos e da educação que se distancia da justiça social.

A selfie escolar, como ato narcísico de compartilhar retratos de si, não só sentencia caminhos em Educação, a partir dos

⁶ As informações do Censo Escolar 2020 tem como data de referência o dia 11 de março de 2020, conforme Portaria Inep nº 357, de 22 de maio de 2020. Portanto, a pesquisa retrata a situação das escolas no momento anterior a pandemia, antes da interrupção das aulas. As estatísticas e indicadores encontram-se disponíveis no <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao>. Acesso: 05 jun. 2021.

resultados dos exames, mas elucidam a necessidade de políticas públicas de valorização da escola e das experiências que ela promove, ainda invisíveis. Quando o desempenho nos testes é a única forma produtiva da escola, a redução da população na Educação Básica parece não representar um ônus para o país, no que se refere a gasto público.

Ademais, cabe perguntar: quais atos aparentemente narcísicos têm desviado a nossa atenção para compreender o que quer a Educação? Para onde direcionamos os nossos sentidos, quando as racionalidades operam na composição do currículo? Que relações de poder simbolicamente comprometem o pronunciamento do mundo, não como privilégio, mas como direito de todos os homens?

Para empreender tal debate faz-se necessário recorrer a análise, ainda que sucinta, do conceito de democracia em que a Educação e o anseio por igualdade e justiça social se ancoram nos documentos regulatórios. Historicamente situados, Educação e democracia são processos reivindicatórios que reconhecem a condição de sujeitos de direitos, a partir dos princípios da dignidade humana, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado, da transversalidade, vivência e globalidade (BRASIL, 2012). Portanto, “a formação de uma consciência crítica e inteligente diante dos processos sociais injustos” como um dos desafios concretos dos Educadores da Companhia de Jesus (COMPANHIA DE JESUS, 2019), é indispensável para o exercício da cidadania e da aprendizagem da democracia ativa como conteúdos escolares da Educação Básica, regida pela Lei 9394.96, que se (des)gastam no mercado obscuro no qual os indivíduos vão buscar “capitais” escolares, e somente os privilegiados conhecem as regras (DUBET, 2011, p. 304).

Sem pretender uma inspeção criteriosa sobre os contextos em que democracia e educação caminham separados, os dispositivos normativos que regulam a Educação (Constituição Federal – 1988; as Diretrizes da Educação Básica – 2013; as Diretrizes de Educação em Direitos Humanos – 2012; a Base Nacional Curricular Comum

– 2018) legislam na formalidade, caracterizando o que Castor Ruiz chamou de “democracia de mínimos”⁷; e, por forjar sociedades politicamente democráticas e socialmente fascistas, Santos (2017) denominou “democracia de baixa intensidade”. Nesse contexto adverso, a formação cidadã anseia por encontrar espaço nas políticas e práticas educacionais para ampliar a sua atuação e efetivação do seu exercício.

Carbonell (2001) lembra que a democracia nos ideais deweyanos não é um regime de governo, mas uma forma de vida e um processo permanente de liberação da inteligência que se baseia na razão, no método científico e na experiência. Portanto, só pode ser conquistada a partir da educação. Anísio Teixeira – seguidor das ideias de John Dewey – definia literalmente a democracia como educação, afirmando que entre os dois termos havia uma relação de causa e efeito.

Assim, pensar o currículo, a educação integral e a inovação educativa como projeto e compromisso com a coletividade, exige atualidade e aproximação desses conceitos para levantar novas questões que permitam não só problematizar, mas atuar em procedimentos metodológicos novos, que exigem diálogos e acordos, ideias e ações, conflitos e consensos. O atendimento às novas demandas do currículo, da educação integral e da inovação são aqui correlacionados e compreendidos como atos democráticos “em travessias” que intencionam a aprendizagem da cidadania, tão declarada nos documentos da Educação Básica, como prática de direitos potente para repensar o trabalho colaborativo que a envolve.

⁷ Expressão apresentada pelo prof. Castor Ruiz que se contrapõe ao regime de autogestão coletiva da democracia, problematizando a insuficiência democrática, na própria democracia, formulada juridicamente para interesse próprio. Videoaula disponível em www.tvufg.org.br/pdh – Interprograma baseado em série de videoaulas produzidas para o curso de Especialização em Educação para a Diversidade, Direitos Humanos e Cidadania.

Sobre as travessias e travessuras

Concebida como duração da continuidade (SKLIAR, 2014); como ato inacabado que contém um espírito animador nesses tempos de mudanças tão profundas (FLEURI; COSTA, 2005); e processo em processo como uma das características da metamorfose (BECK, 2018), a travessia aqui proposta se assemelha ao movimento vivo-sinuoso da Educação e o seu percurso em torno do conhecimento. Ir e vir, aprender e esquecer, seguir e continuar, durar e perecer, unir e separar, demarcam, historicamente, os princípios e modos de proceder, quando “a escola define os percursos de formação que são trilhados, e a questão do conhecimento é central para a discussão das políticas sociais, econômicas, culturais e educativas” (PACHECO, 2014).

Sendo travessia, educação, currículo e inovação educativa – como atos democráticos – são reveladores de relações difusas e heterogêneas. Falamos da democracia para os outros e ainda nos refugiamos em territórios particularizados, de ideais pedagógicos singulares e de tentativas de “aprisionamento” da experiência numa trajetória de sentido único e de exigência para o outro. Em consonância, as iniciativas das políticas educacionais ainda são globais e contrariam as especificidades das escolas, sinalizando seus paradoxos, quando pensadas como textos que pressupõem saídas sem a inclusividade dos sujeitos, de sua cultura, de seu entorno e relações com o social. Ainda é preciso uma resposta contraposta e contrabalaneada por outras expectativas que envolve a ação coletiva para nos tornarmos as políticas encarnadas que denunciam “o silêncio surdo que existe no coração desses textos diligentes, abstratos e metódicos” (BALL, 2006, p.26). Como anunciava Anísio Teixeira na crítica ao projeto da antiga LDB de 1961, “os educadores não podem ser transformados em executores rígidos de programas oficiais, e os livros didáticos em manuais oficializados e conformes, linearmente com os pontos dos programas”.

Ao refletir nessa direção, Educador/Educadora, o pano de fundo de nossa análise se volta ao canto do poeta Thiago de Mello

que clama por repartir e coabitar o que em seu peito floresce. Como anúncio propositivo, Educação entoa, hodiernamente, pelo fortalecimento de vínculos comuns, pela transparência dos direitos e pela civilidade escolar (DUBET, 2011). Portanto, é urgente descrever os arranjos de pensamento sobre a educação e o modo pelo qual emolduram os debates pedagógicos contemporâneos para a construção de ferramentas investigativas (SILVA, 2020). É urgente desenhar as apostas em Educação “em torno das quais se constituiriam as novas figuras de uma formação cidadã” (DUBET, 2011, p.303). É urgente “a construção de uma proposta pedagógica para as escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade” (CAVALIERE, 2007, p. 1032). É urgente conclamar por novos horizontes de referências e coordenadas de ação possíveis para focar em novos começos, naquilo que está emergindo e nas estruturas e normas futuras (BECK, 2018, p. 31). É urgente a aproximação dos mais pobres e marginalizados para continuar avançando numa educação para a justiça em que um dos desafios concretos é ter uma atitude construtiva e dialógica que permita encontrar soluções (COMPANHIA DE JESUS, 2019). De forma potente, os arranjos, as apostas, o debate, os novos horizontes e os desafios são as travessuras que coadunam com os princípios éticos para o fortalecimento da instituição escolar.

Segundo nos diz o Dicionário de Aurélio, a travessura é “ação de travesso, levado, arteiro, de comportamento desenvolto”, e se apresenta no currículo, na educação integral e na inovação educativa como ato que se afasta das práticas e princípios vigentes, em prol da vida democrática. As desenvolturas e seus contornos tornam possível o real, que transgride e encontra chão na escola. Assim, não só a duração do contínuo se consolida, mas as travessuras são essenciais na construção das ferramentas concretas para uma escola “discutida, discutível e distanciada ao máximo do modelo tradicional das instituições” (DUBET, 2011, p. 304); e que ressignifica, na renovação pedagógica, o caminho, o conflito, o contexto, o coletivo e o comum (COLLET, 2020). A partir desses

cinco elementos transversais, intitulados como 5C, Collet destaca a dimensão comunitária da inovação educativa que encontra eco no ensino em prol da democracia. Não seriam possibilidades de caminhos contra-hegemônicos? De conhecimento do que acontece “por dentro” da escola?

Para tocar no interior da escola, nos seus cantos escondidos e/ou aclarados, peço licença a você, Educador/Educadora, para alguns “pousos” necessários para unir e separar, assentar e deslocar as questões que envolvem o currículo, a educação integral e a inovação educativa no seu fazer diário, em que o ato de conhecer, as intencionalidades da Educação Integral e a “velha-boia nova” da Inovação Educativa se fazem presentes nos meandros para a Educação Básica.

1º Pouso – a que/a quem será que se destina o currículo?

Como um tributo a novas apostas para pensar o currículo nas escolas, proponho o primeiro (re)pouso nas palavras que seguem no poema de Thiago de Melo...

Peço licença para soletrar, no alfabeto do sol pernambucano a palavra ti-jo-lo, por exemplo, e poder ver que dentro dela vivem paredes, aconchegos e janelas, e descobrir que todos os fonemas são mágicos sinais....

Tomaremos o currículo escolar como o TI-JO-LO da escola. O alicerce que compõe uma rede de espaços sociais que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo (MOLL, 2007, p. 139), a partir de partituras disciplinares selecionadas e legitimadas por preceitos legais que também determinam classes e conteúdos seriados, tempo e organização dos espaços. Esse bloco de barro, que se junta a outros e se eleva numa construção sólida, compõe a escola e seus protocolos de ações, nem sempre perenes, ajustados ou isentos de reformas.

Mas como poderemos compreender o currículo senão a partir da finalidade social da Educação e suas relações com os contextos de aprendizagem? Para soletrar e ler a palavra TI-JO-LO, por exemplo, alguns movimentos constitutivos das práticas curriculares foram instituídos para esse fim, reposicionando também o papel do educador no processo. O ensino da leitura, por exemplo, tem uma autonomia que lhe é constitutiva e exigente como compreensão para além da decifração de códigos. Cavaliere (2010) menciona que Anísio Teixeira chegou a considerar que desacompanhado de educação, o miraculoso alfabeto só produzia males. Mais tarde, Paulo Freire ancora na concepção de alfabetização um conjunto de práticas sociais que consideram as experiências e as subjetividade construídas. É a leitura de mundo que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo, por isso precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989).

Do ponto de vista legal, a aquisição da leitura e da escrita para “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988. Art. 205), se configuram como direito. E para a aquisição da leitura e da escrita na escola, por exemplo, é preciso selecionar e organizar os conteúdos. É nessa lógica que o currículo se mostra uma invenção reguladora que estrutura a escolarização e a vida nos centros educativos e as práticas pedagógicas (SACRISTÁN, 2013, p. 20) e que também deve encontrar em nós escape para avaliar o sentido do que se faz e para que o fazemos (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Mas, quando a ênfase não é mais ajudar os estudantes a lerem o mundo criticamente, mas ajudá-los a dominarem as ferramentas de leitura (GIROUX, 1997, p. 33), a escola e suas novas formas de governamentalidade curricular originam uma mudança no trabalho docente e no modo como a aprendizagem é valorizada, instituindo a lógica dos testes que originam uma aprendizagem apressada (PACHECO, 2014.) As escolas apressadas do tempo presente têm demarcado o aligeiramento dos processos pedagógicos, porque condicionam a autonomia e os sentidos da docência a resultados que nem sempre expressam processos de aprendizagem significativos para os estudantes, mas resultados

métricos de uma aprendizagem que tem o mesmo significado para todos os alunos (idem, 2014).

Reduzir a escola àquilo que os indicadores conseguem captar ainda é associar o conhecimento à procura da verdade, reduzindo-o a legitimidade positivista que não considera a experiência do sujeito e a provisoriedade como característica do conhecimento. Quais são as paredes, aconchegos e janelas que estão na base da construção do currículo e que necessitam de novas configurações? Paredes precisam ser derrubadas? Que pontes devem ser erguidas? Que aconchegos se traduzem como práticas sociais justas? Que janelas precisam ser escancaradas? Como aposta, Sacristán (2013, p. 33) elucida que o desafio da Educação é encontrar outras formas de conhecimento escolar sem renunciar a cultura erudita. O tempo de travessia, em que se evidencia “o tempo que passa e o que passa no tempo” (SKLIAR, 2014) deveria nos levar a lutar pelo ressurgimento de outros valores, de outros conhecimentos, de outras ideias de qualidade de vida e bem-estar.

2º Pouso – educação integral: que horizontes viáveis para os cidadãos-sujeitos de direitos?

Às vezes nem há casa: é só o chão. Mas sobre o chão quem reina agora é um homem diferente, que acaba de nascer... quando afinal descobre num clarão que o mundo é seu também... (Thiago de Melo)

O ser humano que acaba de nascer na poética de Thiago de Mello é o que se apropria da leitura, que apreende a sua significação profunda, por isso se torna capaz de memorizá-la e fixá-la (FREIRE, 1989). Trata-se do exercício do direito à luz da ética, por considerar o sujeito e a sua história, pois onde “não há alteridade, não sabemos quem somos (BAITELLO JUNIOR, 2019, p. 56). Como narra Skliar (2014, p. 27), “nas suas travessuras, a criança abre o tempo como abre um brinquedo; desarma o tempo como desarma a linguagem; e nos primeiros passos ela já caminhou várias vezes, passando através de sonhos e trevas”. Nas travessias dos homens e mulheres pela

escolarização, o tempo não é ocupado por pedaços de palavras, mas pelas ferramentas de trabalho que unem, por vezes, experiências sofridas e desconexas da forma escolarizada. O homem soletra, gagueja e logo aprende a ler que a escola é um privilégio, que “a igualdade das oportunidades repousa sobre uma obrigação de participar da competição; retirar-se dela é uma forma de derrota e de abandono” (DUBET, 2020, p. 23)

Para fazer coro a esse canto, a voz de Anísio Teixeira – educador baiano e ex-aluno do Colégio Antônio Vieira – anuncia “uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais” (CAVALIERE, 2010, p. 249), servindo a diferentes correntes políticas e ideológicas, desde os anos 30. O debate sobre Educação Integral, no século XX, era orientado por várias concepções ideológicas e esteve presente em diferentes campos políticos, a partir da ampliação das funções da escola, nas décadas de 20 e 30, e do seu fortalecimento como instituição. Ainda que o foco desse modelo de Educação versasse sobre o homem integral, as diversas dimensões do processo educativo eram submetidas ao Estado. As palavras formação e integral assumiam sentidos diferentes dos dias de hoje. A formação assumia uma visão doutrinária e técnica como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. Em oposição, outro movimento de renovação da escola via na Educação Integral, “o meio de propagação da mentalidade e das práticas democráticas”. É nesse instante, que a voz do baiano Anísio Teixeira assume a sua importância e deixa legado na tradição do pensamento educacional brasileiro.

A defesa de uma escola com funções ampliadas encontra inspiração no Manifesto dos pioneiros da Escola Nova – ocorrida há exatamente 100 anos. Embora não fizesse uso da expressão “Educação Integral” na sua obra, Anísio Teixeira assumia a concepção de Educação escolar ampliada com aprofundamento no caráter público da educação escolar. A busca da escola comum democrática é uma das bases sobre as quais formulou sua concepção sobre Educação Integral (CAVALIERE, 2010, p. 258), e

traz à baila reflexões sobre a perspectiva do tempo escolar. Será a ampliação do tempo escolar um indicador de êxito na preparação dos indivíduos para a vida democrática? Mais tempo na escola pode contribuir para experiências reflexivas e de compartilhamento? De que forma o tempo integral pode ser um aliado na formação da cidadania das crianças e jovens?

Segundo Cavalieri, o tempo como qualidade de experiência escolar ainda se constitui um desafio, pois “precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas, no sentido Deweyano do termo” (CAVALIERE, 2007 p. 1022), e não estejam centradas nos conteúdos escolares. Na perspectiva de ser instrumento da continuidade vital, a Educação – na perspectiva de Dewey, sustentada pelo pragmatismo de William James – requer comunicação ativa e adaptação dos indivíduos ao meio em que vivem e a escola se insere como um meio particular de atingir essa finalidade (SODRÉ, 2012, p. 122).

Para aproximar esses novos/velhos conceitos que ressurgem na contemporaneidade, Educação Democrática e Educação Integral, alguns pontos da perspectiva epistemológica de Beane podem nos ajudar numa concepção de currículo integral e integrador, e que “provém da ideia do uso democrático do conhecimento” (BEANE, 2003, p. 94): as experiências e as atividades de aprendizagem planejadas de modo a integrarem o conhecimento; a participação dos jovens na planificação curricular como de extrema relevância; a implementação de um currículo centrado em problemas e que envolva o trabalho colaborativo nas questões sociais comuns; a criação de mecanismos de integração entre os saberes e o mundo, abordando questões urgentes, pois tratam da vida e refletem interesses e compreensões da sociedade; o trabalho conjunto de estudantes e professores em unidades temáticas para estabelecer métodos e critérios relevantes e apropriados para a avaliação da aprendizagem.

3º Pouso – qual a velha-boia nova da inovação educativa?

Peço licença para avisar que... este homem renascido é um homem novo: ele atravessa os campos espalhando a boa-nova, e chama os companheiros... (Thiago de Mello)

Você já parou para pensar que os seus planos de ensino traduzem conhecimentos e concepções que refletem como você *sentel/pensa* que se constrói a aprendizagem e a avaliação na escola? A aula democrática não se caracteriza apenas pelo modo como as coisas são feitas, mas também pelos tópicos, os assuntos e as questões abordadas. Quais são as linguagens vivas do conhecimento que atravessam os planos que você constrói, a partir do proposto no currículo? Que perspectivas adota para justificar as ações pedagógicas que você desenvolve na escola?

Atentar-se para a inovação educativa é olhar para qual escola está sendo construída dia a dia, quando “a democracia implica crítica, criatividade, provocação, resistência, contestação e até um ponto de rebeldia” (CARBONELL, 2001, p. 88); quando o currículo se alia ao propósito de “formação da pessoa para que dê sentido à sua vida e com ela contribua para o bem comum, em seu contexto, no de sua sociedade e do planeta” (COMPANHIA DE JESUS, 2019, p. 56); e quando as concepções de formação de professores clamam por ser mais producentes e menos performativas. Afinal de contas, ter no horizonte anseios por inovação não garante que sejamos capazes de (nos) inovar (DEMO, 2010, p. 38), demarcando as contradições quando também anunciamos a inovação para todos e nos refugiamos nas práticas que “mudam as embalagens”.

Para além do discurso ostensivo em torno da transformação da escola, rastreado no modelo industrial da educação, a inovação educativa aqui é compreendida como um conjunto de intervenções, decisões e processos importantes de uma nova formação compreensiva e integral (CARBONELL, 2001, p. 20). Não pode ser resumida a novos dispositivos de mera estetização pedagógica, demarcada pela personalização, pela customização, pela

goumertização dos fazeres escolares... (SILVA, 2019, p. 127-128). Em cada ato educativo residem concepções que temos do ato de ser, de conhecer e de aprender e “ensinar assume novos significados para relacionar-se com as novas tecnologias da comunicação, para ler e entender melhor a realidade e para assimilar, ao mesmo tempo, a rica tradição cultural herdada e muitas outras expressões culturais emergentes e mutáveis...” (CARBONELL, 2001, p. 16). São novas imposições para os sujeitos e seus coletivos sociais que se assemelham ao modo de vida democrático, quando a inovação também “implementa a escuta compreensiva do imaginário no seu processo radical de criação” (MACEDO, 2010, p. 96).

A Educação Integral-Democrática se constitui um horizonte – em vias de travessias – em que as estratégias de equalização das oportunidades e o direito de aprender são explicitadas e se encontram nas dimensões da formação. Por vezes, ainda permanecemos distantes de reconceber a escola como esfera pública democrática na qual professores e alunos trabalhem juntos para forjar uma nova visão emancipadora da comunidade e da sociedade (GIROUX, 1997, p. 31). Sacristán (2013) menciona que precisamos nos apoiar numa abordagem mais holística, complexa e estimulante, superando as disquisições burocráticas sobre os planos de estudos, o questionário ou programa. Quiçá “espiar pra dentro” da escola, para as sequências didáticas, para as teorizações das práticas, para os instrumentos colaborativos, para as lógicas integradoras, para o foco na resolução de problemas, para as vozes dos interlocutores no processo de (auto)formação, para os significados dos silêncios e vazios sejam não apenas arranjos lineares já conhecidos e processados. Mas que sejam travessuras emergentes com mais companheiros para diálogos em travessias que precisam ser empreendidas a partir do “intercâmbio e da cooperação permanente como forma de contraste e enriquecimento” (CARBONELL, 2001, p. 21). Decerto, o redimensionamento dos sentidos da atividade escolar e a revitalização das aprendizagens em comum são possibilidades de

trabalho (SILVA; SILVA, 2017) em que a arte das travessuras ganha novos contornos.

Considerações que atravessam

“Peço licença para terminar soletrando a canção de rebeldia que existe nos fonemas da alegria: canção de amor geral que eu vi crescer nos olhos do homem que aprendeu a ler”. (Thiago de Mello)

No final do poema “Fonemas da Alegria”, Thiago de Melo encontra o seu assentamento “nos olhos do homem que aprendeu a ler”, ensejando algumas reflexões potentes que ainda so-le-tramos na canção da rebeldia para ver a Educação como direito. São passos ainda curtos, imprecisos e disjuntos, mas não há como pensar em atos democráticos na escola, sem refletir sobre o ensinar como ato da democracia.

Encontrar espaço prioritário no seu/nosso mundo, nas suas/nossas reflexões para sentir/pensar/fazer novos começos e planejamentos tão urgentes e necessários na escola, problematizar o currículo, a educação integral e a inovação educativa em prol da democracia é, portanto, impulsionar a análise das funções da escola em movimento, em processo, “na diferença que há no interior do tempo”. (SKLIAR, 2014, p. 26).

Cabe-nos fazer coro com Thiago de Melo e entoar um canto que articule outras dimensões da educação, a partir dos dispositivos da Educação Integral-Democrática, em que avançamos em direção à “formação de uma consciência crítica e inteligente diante dos processos sociais injustos” (COMPANHIA DE JESUS, 2019), a partir de novas proposições construtivas e dialogais que trazem à luz assuntos contemporâneos importantes e que, sistematicamente, dão voz a pontos de vista de diversas culturas, de modo a favorecer um modo de pensar aberto e livre.

Nem sempre na escola nos deixamos atravessar por outros saberes, querer e experiências, pois logo sinalizamos a dupla face: os limites impostos pelas políticas educacionais com desafios

emblemáticos, discursos silenciados e proposições uniformizantes; e a coerência ontológica e epistemológica que se esvaem quando, por vezes, atravessamos o outro, que conosco convive, com a nossa forma de pensar e engendrar o mundo. Tais ações fomentam o ato narcísico – e não democrático – para quem não pode viver a democracia e a educação. Silva e Ponçoni (2019) analisam sistematicamente o debate sobre escolarização-desigualdades, apontando carências e lacunas no campo efetivo das Políticas Educacionais, a começar pelas concepções plurais de justiça – por vezes ignoradas ou encobertas –, demarcando que mesmo que os estudos procurem definir nossas realidades com o qualificativo ‘democráticas’, o que é democrático ou não-democrático segue em litígio na sociedade brasileira” (SILVA; PONÇONI, 2019, p. 20).

Nesse tempo pandêmico de ressurgências, em que “estar vivo” ativa outros pulsos, é mister escutar outras vozes – como princípio da dignidade humana para a democracia – que são chamadas a fazer coro nessa melodia e, assim, retomar o debate sobre as finalidades da Educação. Em tempos de travessias e travessuras, pensar a Educação enquanto prática social emancipatória e libertadora – que tem como centralidade a vida e a humanidade – não pode ser digressão, assim como a travessia e a travessura não são evidências, mas “portos” de encontros entre diferentes direções, caminhos e, nem sempre, opções.

Portanto, Educador/Educadora, as travessias e travessuras em Educação duram e continuam *a partir* de você e *com* você que adentra a escola e entoia o canto singular e coletivo. Não só os pousos, mas as cargas diárias que assumimos nas nossas itinerâncias podem ser mais leves, libertas e conscientes do quanto ainda precisamos reivindicar para que os indicadores de desempenho, a inclusão digital, o aumento dos investimentos públicos, a valorização das práticas educativas e do trabalho docente, o reforço à inovação educativa, a integração curricular e a formação de professores estejam à serviço da Educação e se efetivem em políticas públicas de qualidade, de consolidação de direitos e garantias a toda a população.

Para além de desideratos formativos, atos democráticos na Escola Básica são fenômenos em travessia. Sejamos travessos.

Roteiro de estudos – entre travessias e travessuras

Para “sentirpensar” sua itinerância formativa... feitos e efeitos da escola sobre você.

Questão 01 – Segundo José Gimeno Sacristán (2013, p. 26) o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, produzindo efeitos que deixam marcas em quem revive o seu sentido e obtém significado. Você lembra do seu processo de escolarização? Quais recordações marcam as conquistas relacionadas ao processo de alfabetização, a admissão ao ginásio ou a última etapa do Ensino Fundamental, a sua formação nos cursos técnicos, de Magistério, Colegial ou Ensino Médio?

Questão 02 – Nos ritos escolares, a tríade – currículo, educação integral e inovação educativa – assume conotações diversas, a partir da historicidade e dos contextos. Destaque dois feitos e efeitos desses atos democráticos sobre a sua formação pessoal.

Questão 03 – Por que você escolheu ser Educador/Educadora? Que travessias revelam os seus feitos, os seus percursos, os seus cantos, as suas histórias, as suas experiências e relações consigo e com o mundo para inovar (-se) na Educação? Exercite uma selfie formativa, desvendando as crenças, imagens, devaneios e horizontes que habitam em você. Quais dessas dimensões ainda insistem por habitar a sua prática como educador/educadora?

Questão 04 – O paradoxo da metamorfose aponta para um novo mundo e uma nova imagem de mundo emergindo juntamente com o poder normativo do factual (BECK, 2018, p.46) que não têm dado conta de aformosear a escola, nas suas travessias. Sendo assim, as travessuras já se constituem imperativo para a legitimidade democrática. Quais travessuras você tem realizado nas suas práticas pedagógicas? Tomando como referência os conceitos apresentados

no texto, registre a narrativa de uma prática pedagógica realizada por você no processo de gestão da aprendizagem.

Referências

BAITELLO JUNIOR, Norval. **Existências penduradas**: selfies, retratos e outros penduricalhos. Por uma ecologia das imagens. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2019.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.º. 2, p. 10-32, 2006. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2/articles/ball.pdf>>. Acesso em 10 out. 2019.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul/dez 2003. ISSN 1645-1348. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 06 abr. 2021.

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018. 280p. ISBN: 978-85-378-1734-6.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos – DNEDH**. Parecer CNE/CP nº 8/2012. Aprovado 06 mar. 2012. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em 10 out. 2019.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2020**. Brasília: MEC, 2020.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: A mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, 2007, pp. 1015-1035.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral. Paideia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em 18 mai. 2021.

COLLET, J. (2020) “Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común” En: Jordi Feu y Óscar Prieto (eds.). **La Renovación Pedagógica en España desde una mirada crítica y actual**. Madrid: Morata. 2020.

COMPANHIA DE JESUS. **A Companhia de Jesus e o Direito Universal a uma Educação de Qualidade**. CPAL: Lima, 2019.

DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47, p. 289-305, 2011.

DUBET, F. **O tempo das paixões tristes**. p. 53, Edição do Kindle. Vestígio Editora, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias; COSTA, Marisa Vorraber. **Travessia**: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª edição. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 65ª edição. 2018.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender e mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília DF: Líber Livro, 2010.

MOLL, J. Da crise da escola e do seu (re)encontro com a vida. In: QUIJANO, G. M. R. (Org.). **Jornada da educação popular pelo encontro da escola com a vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p.59-69.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 3 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PACHECO, J.A. *Educação, formação e conhecimento.* 1 ed. Porto: Porto Editora, 158 p.; p. 145-158. ISBN 978-972-0-34906-4. 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16, 17, 19.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, v. 45, p. 291-306, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas.** Lisboa: Edições 70, ISBN 978-972-44-1967-1, 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica.** São Paulo: Cortez Editora, 2019.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; PONÇONI, Bruna. Políticas educacionais, reconhecimento e concepções plurais de justiça social: uma revisão de literatura. **EccoS – Revista Científica.** São Paulo, n. 49, p. 1-22, e8192, abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n49.8192>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Currículo e conhecimento escolar nas políticas contemporâneas de ampliação da jornada escolar: perspectivas investigativas.** In: Educação, escola e cultura contemporânea: perspectivas investigativas. CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.); CAMOZZATO, Viviane Castro (org.). Curitiba: Editora intersaberes. 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-12, Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em 18 mai. 2021.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação.** Salvador: EDUFBA, 2014.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

CURRÍCULO, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: PISTAS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOS JOVENS DO NOSSO TEMPO

Luthiane Miszak Valença de Oliveira¹

Andréia Veridiana Antich²

Daiana Bastos da Silva Santos³

A transformação acelerada das condições de vida, instituições e relacionamentos, ou seja, a aceleração da mudança social, apresenta aos indivíduos o problema de terem que planejar suas vidas a longo prazo para dar-lhes uma certa estabilidade resistente ao tempo, sem, no entanto, poderem fazê-lo de forma racional em face da crescente contingência das relações sociais. (ROSA, [2013] 2019, p. 33)

Introdução

Ao realizar uma leitura social do presente, o pesquisador Hartmut Rosa nos dá pistas de que estamos vivendo, na atualidade, uma aceleração das condições temporais; em outras palavras, estamos em meio a um processo de aceleração de todos os âmbitos sociais, tanto no contexto das instituições quanto no das relações que estabelecemos com o mundo. Diante disso, a epígrafe que abre

¹ Professora da Rede Estadual e Municipal em Santo Ângelo/RS, doutoranda em Educação pela Unisinos, bolsista Capes Proex. E-mail: luthimv@hotmail.com

² Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/Campus Feliz, doutoranda em Educação pela Unisinos. E-mail: andreia.v.antich@gmail.com

³ Técnica em Educação na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, doutoranda em Educação pela Unisinos, bolsista Capes. E-mail: daianaa_bs@hotmail.com

esse texto nos aponta para a transformação das condições de vida, uma vez que aquilo que destoava desse estilo acelerado, passa a ser considerado “dessincronizado” (ROSA, [2013] 2019). Esse conceito de “dessincronização” nos fornece subsídios para pensarmos a escola do nosso tempo e, principalmente, a educação das juventudes contemporâneas, educação essa que recebe atributos de ultrapassada, dessincronizada, enfim, pouco preparada para atender às demandas dos jovens de hoje. Nesse sentido, o que tentamos nesta escrita é apresentar um contraponto a essa retórica e defender que tanto a aprendizagem quanto o ensino e a educação, principalmente quando pensadas na sua lógica integral, necessitam de tempo e/ou de tempos que, por sua vez, precisam considerar as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Este texto tem o intuito de dialogar com professores, professoras, educadores, gestores das escolas públicas de Ensino Médio. Somos jovens pesquisadoras/pesquisadoras iniciantes e temos as nossas trajetórias profissionais e acadêmicas articuladas com os desafios da escola pública. Escrevemos, pois, como muitos de vocês que agora nos leem: escrevemos adentrando diariamente em salas de aulas repletas de jovens, juventudes de todos os jeitos, com múltiplos corpos, diferentes planos, sonhos e projetos de vida, com diferentes histórias e vivendo em diferentes contextos. Sendo assim, nos instigamos a pensar: como dialogar com essas juventudes? Por onde podemos começar a pensar sobre qual significado a escola apresenta em suas vidas? Qual escola interessa a cada um e a todos? Quais conhecimentos são mais valiosos? O que é universal e o que é particular? O que estamos fazendo e que tem dado certo? O que precisamos mudar e por que essas transformações são necessárias? Quem é o jovem do nosso tempo?

Este será um texto atravessado por perguntas e por pistas. Perguntas que nos tiram do nosso lugar comum, que pode ser o das queixas ou das reclamações, do conformismo ou de quem apenas repete ou aplica o que vem de cima, mas que, por outro lado, pode também ser o lugar daqueles que não perderam a capacidade de indignar-se e que lutam todos os dias por uma educação de

qualidade. Para uns ou para outros, nossos questionamentos buscam tirar do lugar, apresentar novas implicações, trazer elementos para “engrossar o caldo” da luta e, finalmente, servir de pistas. É importante ressaltar que pistas não são respostas: elas funcionam como rastros, como inspirações, como possibilidades, como *insights*, os quais trazemos aqui como recursos, como sinais de esperança para que você e as pessoas com as quais convive e trabalha possam transformar as suas práxis.

Dessa forma, para além da introdução e das considerações finais, organizamos este texto em três partes que buscam dialogar com questionamentos que nos conduzem a pensar sobre a educação dos jovens brasileiros do Ensino Médio, quais sejam: 1) Quem são os jovens do nosso tempo e por que pensamos em uma educação integral? 2) Qual currículo pensamos para o Ensino Médio na atualidade? 3) De qual inovação educativa estamos falando? Diante da primeira instigação, buscamos pensar quem são os jovens de hoje e o porquê da necessidade de se pensar a formação deles sustentada na perspectiva da educação integral, pontuando qual educação integral estamos considerando teoricamente. Em um segundo momento, propomos alguns indicativos de como poderia se basear o currículo do Ensino Médio, trazendo alguns pontos iniciais e alguns pilares para pensar. Logo em seguida, discutimos o que compreendemos por uma inovação educativa possível para esse contexto.

Juventudes e educação integral: uma relação possível para pensar a atualidade

A escola “faz” juventudes? Esta foi uma importante pergunta feita por Juarez Dayrell (2017) ao buscar demonstrar a tensão existente ao longo do tempo entre a escola e os jovens. Respectivamente, a primeira, ao considerá-los imaturos, desinteressados, individualistas, hedonistas e irresponsáveis; os segundos, por considerarem a escola desconectada das suas necessidades, desatualizada e entediante, desconsiderando a

condição juvenil, o ser jovem neste tempo e o entendimento de que eles são sujeitos sociais, os quais constituem modos de ser jovem (DAYRELL, 2003).

Outra concepção arraigada é o entendimento do ser jovem apenas como um período transitório, como um “vir a ser” (DAYRELL, 2003; DAYRELL, CARRANO, 2014). Se os nossos jovens são um projeto de bons profissionais, e/ou de futuros pais ou mães, e/ou ainda de cidadãos participativos, quem são eles hoje? Como continuar pensando em uma escola para as juventudes quando se nega o presente, os desafios de agora, as expressões e as experiências do jovem deste tempo? É preciso pensar quais caminhos podem nos possibilitar a dialogar, compreendendo que “a juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.112).

Uma prática implicada com as demandas do nosso tempo deveria levar em conta a tarefa inadiável de dialogar com esses jovens e com suas demandas, sendo que algumas perguntas são essenciais: quem são os jovens que chegam às escolas de Ensino Médio? Quais são as representações que a escola e os seus professores fazem desses jovens? A escola conhece seus alunos? Quais tipos de vivências e de saberes esses indivíduos constroem fora do universo escolar? Por que tantos evadem do sistema escolar? Quais são os sentidos atribuídos a essa experiência escolar? (DAYRELL, 2009).

Segundo Nora Krawczyk (2009), Rosa Fátima de Souza (2008) e Juarez Dayrell (2009), a escola de Ensino Médio teve, historicamente, um caráter dual ora propedêutico, preparando alunos para prestar vestibular, prosseguir estudos, adquirir conhecimentos científicos, ora direcionado a um caráter de formação profissional. Convém ressaltar que, ao longo do tempo, a escola respondeu às demandas do mercado de trabalho, sobretudo e de forma muito emblemática, na sociedade industrial. Uma escola que produziu e reproduziu muitas desigualdades ao ser de acolhimento para uns e de conhecimentos

para outros (LIBÂNEO, 2012). Muitas mutações ocorreram e a escola de Ensino Médio ainda não conseguiu determinar quais são os seus propósitos (KRAWCZYK, 2009; DAYRELL, 2009). Avançamos em relação ao acesso, mas a permanência, o sucesso e a qualidade da educação ainda são grandes desafios. Dentre outras questões, a escola média brasileira encontra-se imersa na dúvida de para que formar suas juventudes.

Nesse sentido, as políticas curriculares contemporâneas dialogam com uma linguagem empresarial em que predomina a racionalidade neoliberal (DARDOT, LAVAL, 2016) que impulsiona a responsabilização dos sujeitos pelos seus sucessos e pelos seus fracassos. Incentivada pela criação de itinerários formativos, a tônica da liberdade por suas escolhas (justificada pela escolha do estudante e pela promessa de dialogarem com as suas necessidades), tem levado a precarização dos currículos e a intensa responsabilização dos sujeitos (SILVA, 2017; 2019). Convidamos você, educador e educadora, a olhar de forma crítica as propostas de currículo do Ensino Médio e a buscar compreender quais os objetivos invisibilizados por trás da forte defesa de temáticas como o empreendedorismo, a resiliência, a criatividade, o superar-se a si mesmo. Quais são os itinerários formativos oferecidos na tua escola? E nas escolas-piloto da tua cidade? O que mudou no currículo escolar? Quais conhecimentos perderam espaço e quais ganharam? O que isso significa? Quais elementos podem nos levar a discutir as significações de um projeto de vida, já que este aparece de forma contundente hoje no currículo da escola pública?

Desafiamos vocês a construir uma noção ampliada de projetos de vida, os quais podem ter diversas nuances e significações (OLIVEIRA, 2021), a exemplo de: projetar-se para um futuro (uma carreira, um trabalho, concluir os estudos); projetar-se para desenvolver habilidades requeridas para a vida adulta, como a autonomia financeira, a constituição de seu papel familiar e a sua participação cidadã, política ou mesmo de sujeito consumidor; o balizar dos rumos possíveis para vida que levam a pensar quem é esse sujeito e para onde ele pretende ir; um propósito (projeto vital)

que, de forma mais ampla, está ligada ao sentido da existência e de como esse sujeito pode ir além de projetar sua vida pessoal e, assim, contribuir com o mundo; um vir a ser (que muitas vezes desmerece o que o jovem é no presente) e, por fim, um projeto profissional (seja de construir uma carreira ou apenas inserir-se no mercado de trabalho para conseguir sobreviver (CARRANO, DAYRELL 2014; DAMON, 2009; DAYRELL, 2007; LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011; WELLER, 2014).

Ao pensarmos em uma noção ampliada de juventudes e de projetos de vida, imersos em uma lógica de individualização e de responsabilização dos sujeitos (DARDOT, LAVAL, 2019; SILVA; 2019), nos desafiamos a pensar conjuntamente: quais conhecimentos são necessários para construir um currículo para o Ensino Médio do nosso tempo? Um currículo que olhe para as biografias como um todo (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011) será um currículo centrado nas disciplinas e no conhecimento científico? Será um currículo construído em torno das experiências juvenis? Ou será um currículo que olhe para a formação cidadã e democrática e para a atuação desses sujeitos no mundo? Se aqui pensamos em uma noção ampliada de juventudes e de projetos de vida, as nossas pistas deverão caminhar em torno de um currículo que perceba esse sujeito de forma holística, integral que, portanto, pense nesses múltiplos aspectos.

Algumas pistas para compor o currículo das juventudes contemporâneas

Ao pensar em pistas e em prerrogativas para uma composição curricular possível para as juventudes contemporâneas e, mais do que isso, pensando na esfera da escola pública e no contexto do Ensino Médio, uma premissa vem à tona: é preciso considerar a política curricular no âmbito micropolítico e dialogar com os agentes (gestores, educadores, professores) que colocam essas políticas em prática não de forma vertical, mas agindo sobre e com elas. Diante disso, para iniciar esse diálogo, torna-se essencial o

seguinte questionamento: quais elementos poderiam compor o currículo do Ensino Médio do nosso tempo?

Inicialmente, cabe pontuar o que entendemos por currículo e como nós nos posicionamos neste campo de relações de poder. Dentre as muitas definições de currículo, acreditamos ser importante ressaltar o seu aspecto regulador, e

[...] considerando o acúmulo de significados que vêm sendo propostos a ele, chegamos a uma primeira conclusão: o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido. (SACRISTÁN, 2013, p. 19)

José Gimeno Sacristán (2013) nos lembra que o currículo não é um território neutro e universal, muito pelo contrário: é um território controverso e conflituoso. Concordamos com o autor, pois acreditamos que pensar o currículo exige uma responsabilidade educativa que se traduz na responsabilidade com o outro, um compromisso com a formação humana. Diante dessa premissa, podemos pensar em algumas concepções de currículos voltadas para as juventudes e suas implicações para a escolarização na contemporaneidade.

Um currículo mais justo, democrático e integral possibilita experiências pautadas na equidade e na singularidade dos sujeitos, respeitando liberdade e autonomia, sem responsabilizá-los por seu sucesso e seu fracasso. Em outras palavras, é um currículo que considera o sujeito na sua individualidade, mas que não assume a individualização como instrumento para a responsabilização social por suas escolhas. É, portanto, um currículo que possibilita a formação humana ao passo que fornece subsídios para que se desenvolva a autonomia, a liberdade, a democracia, a coletividade, entre outros princípios.

Entretanto, o que podemos e estamos nos perguntando neste momento é de que forma podemos pensar e construir um currículo

mais justo, democrático e que atenda às demandas atuais dos jovens. Embora não tenhamos uma resposta ou uma receita pronta, apresentaremos a partir de agora algumas proposições que consideram cada um dos princípios descritos anteriormente como uma possibilidade, um caminho possível para o desenvolvimento de um currículo que almeja uma formação humana, integral e holística. Assumimos, pois, a “definição de educação integral como aquela que contempla o ser humano em suas múltiplas dimensões” (GALIAN, 2016, p. 14).

Roberto Rafael Dias da Silva (2018) propõe compreender a noção de justiça curricular a partir do conceito de justiça social elaborado por Nancy Fraser em artigo publicado em 2002⁴. Uma visão tridimensional de justiça possibilitaria a construção de um currículo sustentado por três eixos: a redistribuição, o reconhecimento e a participação. Assim, segundo tal proposição do autor, a dimensão da redistribuição está relacionada com a garantia de acesso ao conhecimento a todos e, de forma especial, àqueles que, ao longo do tempo, estiveram imersos em condições desiguais. “No que tange à *redistribuição*, a proposta de justiça curricular poderia garantir acesso a formas específicas de conhecimento para aqueles grupos que historicamente não conseguiam chegar à escola” (SILVA, 2018, p. 16).

Além da dimensão da redistribuição e do olhar atento para aqueles que outrora não tiveram acesso aos conhecimentos escolares, o autor atenta para a importância do reconhecimento: “A redistribuição precisaria estar articulada com as demandas do reconhecimento, que, em termos curriculares, poderia ser representada pelas questões das diferenças culturais, em suas variações políticas” (SILVA, 2018, p.16). Assim, Dias da Silva reafirma a importância “dos debates em torno de um currículo que escute, respeite e valorize as diferenças culturais” (SILVA, 2018, p.16), pois isso

⁴ A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, n. 63, p. 7-20, 2002.

Favoreceria colocar em estudo as diferentes desigualdades ainda presentes em nossa sociedade, examinar as múltiplas formas de discriminação e a agenda contemporânea dos direitos ou, mais que isso, auxiliaria na ampliação da capacidade formativa das escolas através de um reencontro com a alteridade. (SILVA, 2018, p.16)

Junto da redistribuição e do reconhecimento, o autor acrescenta a participação dos diferentes atores no processo e na tomada das decisões como elemento fundamental na composição da justiça curricular. Por fim, conclui que “seria importante que as políticas curriculares incentivassem o acesso a formas diferenciadas de conhecimento, reconhecessem as diferenças que perfazem nossas culturas e que fossem uma ferramenta aberta e plural” (SILVA, 2018, p.16).

Segundo Dias da Silva, redistribuição, reconhecimento e participação formam conjuntamente a noção de justiça curricular proposta. Seus apontamentos nos levam a compreender cada uma dessas dimensões e, principalmente, que elas não são suficientes em si mesmas para pensar em um currículo para os estudantes do nosso tempo, tendo em vista que precisamos pensar também nas

[...] três as dimensões da justiça curricular a serem buscadas/construídas cotidianamente: a do **conhecimento**, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna; a do **cuidado** com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a da **convivência** escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação (PONCE, 2018, p.795, grifos nossos).

Dessa forma, um currículo centrado apenas no acesso ao conhecimento escolar ou que apenas considere as experiências e a diversidade cultural dos estudantes, não pode ser, por si só, um currículo justo. Um currículo que se define como democrático, mas

no qual esteja ausente a instrumentalização para a vida partilhada e democrática, também não consegue dar conta da dimensão de justiça curricular. A partir das leituras, reforçamos a importância de levar em conta o interesse dos menos favorecidos (CONNELL, 1997) e assim garantir que todos tenham acesso ao conhecimento a partir de um processo de redistribuição (SILVA, 2018). Elencamos, ainda, a importância do reconhecimento dos sujeitos e de suas diferentes culturas (SILVA, 2018), inclusive a do cuidado (PONCE, 2018) com todos, e da produção histórica de condições de igualdade (CONNELL, 1997). Por fim, de forma a compor essa noção de justiça curricular, torna-se fundamental a participação (SILVA, 2018), a partir de uma convivência escolar democrática e solidária (PONCE, 2018), e escolarização comum, que possibilite a formas democráticas de participação dos sujeitos (CONNELL, 1997).

Ainda, um dos princípios necessários para pensarmos a composição curricular diante de uma educação integral que considera o sujeito na sua multiplicidade, exige retomar a vivência de práticas democráticas nas escolas públicas. Precisamos fomentar experiências democráticas para os jovens para além dos entendimentos de participação, constituintes do conceito de democracia, ampliando os entendimentos de cooperação e de coletividade. Instigar essas juventudes a pensar no coletivo e fomentar ações de cooperação no âmbito escolar são maneiras de viabilizar um currículo mais democrático que, além de considerar as singularidades, os ajude a “aprender o caminho democrático” (BEANE, 2017, p. 1059). Ao nos perguntarmos como podemos envolver os alunos em tal processo, James Beane (2017), nos fornece algumas pistas.

A questão é que se precisa perguntar continuamente: “Como os alunos podem ser envolvidos?”. Às vezes as opções podem ser limitadas, outras vezes, podem ser bem abertas. Ensinar de modo democrático significa envolver jovens na tomada de decisões sempre que for possível, e à medida que for possível. Não importa o quanto o professor se sente restringido por diferentes exigências; dar voz aos alunos é um passo na direção democrática. (BEANE, 2017, p. 1059)

Outro princípio a se considerar na composição desse currículo é a liberdade e a autonomia desses jovens, sempre pensando esses elementos no âmbito da responsabilidade coletiva, social e política com a educação e a formação deles, nunca na esfera da individualização e responsabilização desses percursos formativos no que tange ao fracasso e ao sucesso escolar. Com isso, pensar o conhecimento como um instrumento dinâmico se torna crucial. “O conhecimento é um instrumento dinâmico que indivíduos e grupos podem usar para abordar questões nas suas vidas. [...] o conhecimento é um tipo de poder pois ajuda a dar às pessoas um certo controle sobre as suas próprias vidas” (BEANE, 2003, p. 97). Nesse ponto, outro princípio a se considerar é pensar sobre a centralidade das discussões do conhecimento no campo curricular e a relevância de considerar esses conhecimentos escolares na sua diversidade e não os hierarquizar. Assim, a escola pode se tornar um lugar plural, potente e coletivo de produção de conhecimento.

Dessa forma, individualizar processos e práticas curriculares na via da autonomia, respeitando a singularidade de cada um e assumindo uma responsabilidade cooperativa com esse jovem diante da sua formação, é uma possibilidade de ofertar um currículo mais justo e democrático. Entretanto, individualizar os processos e delegar ao jovem a responsabilidade por suas escolhas, responsabilizando-o pelo seu fracasso e sucesso, é alargar as desigualdades sociais já tão proeminentes no nosso país.

Ainda, pensar sobre conhecimento, considerando uma formação humana que considere o sujeito na sua completude, ou seja, que forneça experiências e conhecimentos não somente voltados às capacitações exigidas pelo mercado de trabalho, mas pensando na formação humana nas suas múltiplas dimensões, ofertando experiências e disciplinas, por vezes, consideradas atualmente, como inúteis (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2015), como a arte, a música, a dança, a literatura, entre outras, se apresenta como um outro caminho formativo possível no âmbito de uma educação integral. Para além desses aspectos, outro

princípio a ser considerado na composição curricular para as juventudes é a inovação educativa como uma possibilidade para pensar o contexto atual.

A inovação educativa: possibilidades para pensar a prática curricular do Ensino Médio no contexto atual

Ao pensarmos um currículo para as juventudes, escolhemos a inovação educativa como elemento fundamental nessa composição. É gramática conhecida no chão das escolas a importância das mudanças educacionais, da modernização, do uso das novas tecnologias, mas o que significa inovar? Utilizar aparatos tecnológicos torna a aula inovadora? Uma aula significativa, mas sem tantos recursos pode ser considerada uma inovação? Se os documentos curriculares atuais defendem de forma incisiva a inovação, qual será o caminho mais relevante em uma práxis que considere uma formação integral para os (as) jovens do nosso tempo?

Para tratarmos sobre a inovação educativa, consideramos que, além do cenário pandêmico, a escola passa por inúmeros desafios, tais como a globalização, a mídia e as políticas neoliberais que acabam influenciando diretamente os projetos pedagógicos das escolas e as práticas em sala de aula. O neoliberalismo, como um projeto hegemônico, regula a economia em escala global e incide em diversos âmbitos da sociedade; nas políticas educativas e curriculares, isso se traduz em um discurso monopolizado em que a economia interfere na educação, em prejuízo da cultura e da política, para medir o funcionamento das escolas e o rendimento escolar. Por outro lado, configura-se em uma redução do papel do Estado na escola, abrindo portas à privatização e à impotência da escola pública (CARBONELL, 2002). Ponderamos que esses desafios podem ser considerados como entraves/dificultadores de práticas inovadoras, porém não são determinantes de inviabilidade dessas práticas. Isso porque o local pode empreender alternativas e iniciativas que escapam ao controle neoliberal (CARBONELL, 2002). É nessa perspectiva que a escola pode ser um espaço de

confronto e de resistência à reprodução dos valores dominantes em que é possível trazer à tona projetos inovadores.

À vista disso, a inovação educativa não é uma simples renovação, reforma ou uma mudança qualquer. Buscando inspiração nos estudos de Jaume Carbonell (2017, p. 77), entendemos que a inovação “aponta para a modificação das teorias e práticas pedagógicas; que gera um foco de permanente agitação intelectual; e isso facilita a aquisição de conhecimento, mas também a compreensão do que dá sentido ao conhecimento”. Nessa perspectiva, consideramos a relevância de sua organização de “tal forma que os alunos possam fazer uma transferência contínua entre o conhecimento escolar e o do ambiente diário e virtual”. Assim, a inovação se faz imbricada e comprometida com uma noção “holística de conteúdo que engloba todas as dimensões e componentes que contribuem para o crescimento e enriquecimento das pessoas: o que tradicionalmente se conhece como educação integral” (2017, p. 77). Em síntese, deriva-se da convivência e da recreação dos alunos em torno de um saber que possibilita a “formação de uma cidadania mais capaz, culta, mais crítica, mais criativa e mais democrática” (2017, p. 78).

Nesse sentido, compreendemos que um dos atributos do conhecimento, considerado inovador, é sua relevância. Conforme Carbonell (2017, p. 80), o que condiz a “aquisição de conteúdos básicos com valor cultural e social que nos ajudem a compreender a evolução multidimensional da humanidade e a compreender o mundo em que vivemos”. Para o autor, a visão transformadora dos conteúdos escolares supõe a superação de quatro visões: a visão enciclopédica, a visão centrada nos interesses dos alunos, a visão relativista e a visão utilitarista. Alguns dos aspectos que constituem tais visões, precisam ser levados em consideração, todavia precisam estar engendrados à uma nova lógica articulada à educação integral, a qual “consegue estabelecer vínculos e conexões sólidas entre o desenvolvimento pessoal e cultural, entre diferentes capacidades e conteúdos” (CARBONELL, 2017, p. 80).

Assim, levamos em conta a importância do olhar crítico que incomoda, desinstala e exige mudanças. Esse olhar, para o qual muitas vezes não estamos preparados, implica humildade para reconhecer nossos limites na busca de novos conhecimentos e coragem para enfrentar os riscos de assumir a atitude crítica. Esta, por sua vez, pode ser impulsionadora de rupturas no processo de ensinar e de aprender, uma vez que a inovação requer

[...] uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades. Nesse sentido, envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento. (CUNHA, 2009, p. 182)

Nessa lógica, a inovação requer a reconfiguração dos saberes e o “reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar” (CUNHA, 2006, p. 18), de gerar um “foco de permanente agitação intelectual” (CARBONELL, 2017, p.77) e de mobilizar a “inquietação em energia emancipatória” (SOUZA SANTOS, 2000, p. 346).

Ponderamos também que, no campo da educação, a inovação é um processo transformador que promove a “ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano” (PACHECO, 2019b, p. 50). À vista disso, pressupõe não a “mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas”, mas mudança na forma de compreender o conhecimento. Assim, cabe o entendimento de que é “preciso harmonizar a introdução das novas tecnologias com a reinvenção da escola [...]. Se tal não acontecer, sem novas tecnologias ou com novas tecnologias, a velha *escola da aula* poderá continuar produzindo ignorância, exclusão, infelicidade” (PACHECO, 2019b, p. 115). Trata-se, desse modo, de desenvolver “uma nova construção social da aprendizagem”.

Ao mesmo tempo, a inovação também é criatividade e “quase sinônimo de adaptação” (PACHECO, 2019b, p. 51), pois tudo o que

foi inventado transitou por um processo de recriação do já existente, modificando-o em novas formas e qualidades. Por isso, o “lado positivo da inovação está precisamente na sua direção em relação ao futuro e no modo como apresenta o que é novo e diferente” (PACHECO, 2019a, p. 7). Desse modo, a escola, organizada por um projeto curricular que atua como elo de gerações, vê-se instigada a responder a esse desafio constantemente, colocando-se como essencial a análise dos pressupostos de uma teoria da inovação que dialogue não só com o processo de aprendizagem, mas também com o conhecimento.

Portanto, a partir das ponderações dos autores supracitados e dos estudos por nós realizados, consideramos que a inovação educativa não se encontra ou se desenvolve, na “volatilidade da moda”, ou no “futuro superficial”, mas no “futuro profundo” (PACHECO, 2019a, p. 145), uma vez que é uma ruptura paradigmática que valoriza e reforça o conhecimento. Nesse sentido, a ruptura não se dá de forma aligeirada; antes, ela “exige um processo lento e contraditório”, pois não se faz “o novo sem o passado e não se trata de negar sua importância, apenas de aceitar e compreender a sua superação” (CUNHA, 2016, p. 9).

Algumas considerações para seguir dialogando

Ao longo deste artigo, buscamos dialogar sobre alguns elementos que consideramos essenciais ao pensar um currículo para as juventudes do nosso tempo: uma compreensão ampliada de juventude e das múltiplas nuances que compõem seus projetos de vida; uma visão holística de formação integral que nos leva a compreender as múltiplas dimensões do sujeito e a pensar um currículo para o ensino médio que seja justo, democrático, e capaz de prover uma formação que possibilite experiências pautadas na equidade e na singularidade, respeitando a liberdade e autonomia de cada um, sem responsabilizá-los por seu sucesso e seu fracasso. Além desses aspectos, diante do imperativo de inovação presente nos atuais documentos curriculares, nas conversas, nos discursos e

nas formações existentes no dia a dia de nossas escolas, convidamos nossos leitores a pensarem a inovação educativa como uma prática que vai além de uma mudança ou de uma reforma qualquer, mas que está implicada com as modificações de teorias e práticas, as quais estimulam o crescimento intelectual, para além da construção de conhecimento e da compreensão do sentido daquilo que se aprende.

Nessa perspectiva, convidamos nossos leitores a pensarem em uma prática educativa implicada com o trabalho coletivo, com as mudanças compartilhadas, com a formação continuada, com o exercício do pensamento constante, a qual leva a elaboração de críticas construtivas e criativas. Destacamos, também, a importância de estimular os questionamentos e, de forma incontornável, a necessidade de ouvir as vozes dos sujeitos, os quais nos fazem pensar o ensino médio e a nossa práxis: as juventudes. Será muito difícil produzir mudanças significativas longe de práticas curriculares democráticas. É possível que, mediante a esta prática educativa, sejam viabilizadas mudanças significativas ao nos aproximarmos, cada vez mais, de práticas curriculares democráticas, assim como da construção do sentido da inovação ao entendermos de forma partilhada o que fazemos, para que fazemos e aonde queremos chegar.

Apostamos que apresentamos pistas e apontamentos para iniciarmos o diálogo. No entanto, muitos temas ainda nos são caros para tratarmos da formação dos e das jovens. É urgente pensarmos temáticas como: crise climática; migrações; gênero; sexualidade; ser jovem, suas características e necessidades; diversidade étnico-racial; participação cidadã e democracia; produção e difusão de informações (*fakenews*), tecnologia 4.0, dentre outras temáticas e questionamentos que perpassam o cotidiano das diversas escolas brasileiras. Quais as inquietações perpassam a tua práxis e a realidade da tua escola? Nosso convite é para que essas questões sejam consideradas. Por fim, apresentamos abaixo um roteiro com algumas sugestões de documentários, vídeos, músicas e obras de

arte, as quais ajudem a seguir pensando a educação das juventudes do nosso tempo.

Um roteiro para seguir pensando a formação das juventudes

Artigo de jornal: GARBIN, Elisabete Maria. Texto publicado no Jornal NH, suplemento NH na escola. Novo Hamburgo, 10 de setembro de 2005. Disponível em: www.ufrgs.br/neccso e www.ufrgs.br/neccso/gjovem;

Curta-metragem: *Diz juventudes – o que é ser jovem?*;

Documentário: *Nunca me sonharam*;

Documentário: *Girls education: elas que lutam*: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uhqfLcXKAnw>;

Música: “Trono de estudar”;

Slam Moinho Resiste: “O que é ser jovem no Brasil?”;

Se liga!!! Nós estamos na escola!!! Drops sobre culturas juvenis contemporâneas.

Referências

BEANE, James. **Integração curricular**: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 91-110, 2003.

_____. Ensinar em prol da democracia. *Revista e-Curriculum*, v. 15, n. 4, p. 1050-1080, 2017.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Los contenidos**: una reflexión necesaria. Madrid: Morata, 2017, p. 77-82.

CARROCHANO, Maria Carla. **Jovens no Ensino Médio**: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.205-228, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, São Paulo: Junqueira e Marins Editores, 2006. p. 9-29.

_____. Inovações Pedagógicas na Universidade. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e prática educativa**. Feira de Santana: UEFA Editora, 2009.

DAMON, Willian. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem motivar e orientar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24, p. 40-52. Set /Out /Nov /Dez 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1105-1128, out. 2007.

_____. Apresentação da série “Juventude e escolarização”: os sentidos do Ensino Médio. In: **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Ministério da Educação. Ano XIX, boletim 18, Novembro/2009.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.101-133, 2014.

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

GALIAN, Cláudia Valentina A. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. *Cadernos Cenpec*, v. 6 , n. 347 , p. 1-22, dez. 2016.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Las materias que distraem o la utilidade de lo inútil. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *Los contenidos: Uma reflexión necessária*. Madrid: Ediciones Morata, 2015. P. 114-123.

KRAWCZYK, Nora. O ensino médio no Brasil. *Em questão*, v. 6. São Paulo: CENPEC, 2009.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, n.117, p.1067-1084, 2011.

LIBÂNEO, Carlos José. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

OLIVEIRA, Luthiane Miszak Valença de. Projeto de vida e escolarização juvenil: um diagnóstico do conceito nas políticas curriculares contemporâneas. In: SILVA, R. R. D. da; VASQUES, R. F.; SILVA, D. da (Orgs.). **Apontamentos para uma agenda de pesquisa sobre as políticas curriculares no Brasil**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

PACHECO, José Augusto. **Inovar para mudar a escola**. Porto: Porto Editora, 2019a.

_____. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019b.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na Modernidade. Tradução de Rafael H. Silveira. São Paulo: Editora Unesp, [2013] 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação*, v.27, n.103, p. 426-447, abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ygWvBR7Nsry5jjKmzC8hCKd/a/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 30 set. 2021.

_____. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, p. 699-717, 2017. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/>

322075401_Emocionalizacao_algoritmizacao_e_personalizacao_do_s_itinerarios_formativos_Como_operam_os_dispositivos_de_customizacao_curricular>. Acesso em 30 set. 2021.

_____. Revisitando a noção de Justiça Curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, e168824, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698168824>>. Acesso em 30 set. 2021.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

WELLER, Wivian. Juventudes no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p.134-154.

VOLTAR À ESCOLA: ENSINAR A AGITAÇÃO INTELLECTUAL E APRENDER A FECHAR OS OLHOS EM TEMPOS DE INCERTEZAS

Mário Sündermann, SJ¹
Paulo Henrique Cavalcanti²

1. Introdução

O gênero humano está enfrentando revoluções sem precedentes, todas as nossas antigas narrativas estão ruindo e nenhuma narrativa nova surgiu até agora para substituí-las. Como podemos nos preparar e a nossos filhos para um mundo repleto de transformações sem precedentes e de incertezas radicais? (HARARI, 2018, P. 219)

A 1ª expedição do Governador Geral Tomé de Sousa, em 1549, trouxe consigo seis jesuítas, entre eles Vicente Rodrigues, jovem de 21 anos, que viria a se tornar o primeiro mestre-escola do Brasil. Enquanto os colonizadores portugueses construía a cidade de Salvador, os jesuítas iniciavam a primeira instituição educativa brasileira, uma escola elementar de ler, escrever, contar e cantar. Vicente, o diretor dessa escola, vivia uma época de mudanças, com a passagem do mundo medieval para o início da modernidade. Todavia, não era uma época de transformações sem precedentes

¹ Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É bacharel em Filosofia e em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE). Diretor Geral do Colégio Loyola, em Belo Horizonte, da Rede Jesuíta de Educação, da qual foi Gestor entre 2014 - 2018.

² Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com Mestrado em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), onde também cursou o Bacharelado em Teologia. É licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atua como Coordenador de Formação Cristã no Colégio Loyola, em Belo Horizonte, da Rede Jesuíta de Educação.

como a atual. A educação jesuíta e suas influências no Brasil constituíram a escola brasileira por mais de 3 séculos, forjando tempos e espaços escolares e constituindo uma prática docente em que se sabia o que ensinar e como ensinar.

O mundo mudou. Para além da pandemia de COVID-19 e suas emergências sanitária, social, política, econômica e educacional que nos assolam desde março de 2020, já estávamos imersos num mundo de incertezas, que também atravessam a escola, a educação, os professores e a formação humana.

Pensar o currículo, a formação humana integral e a inovação educativa é ação incontornável para a pesquisa em educação diante da necessidade de constituir uma forma de vida que, de algum modo, não soçobre e venha ser relevante em meio a essas transformações. Esse exercício do pensar não pode ser realizado numa abstração teórica e desvinculado da realidade escolar, de seus professores, dos seus estudantes, das famílias e do corpo técnico-administrativo. A fim de responder a essa forma de pensar, definimos como temática deste ensaio “Voltar à Escola: Ensinar a agitação intelectual e aprender a fechar os olhos em tempos de incertezas”.

O texto será desenvolvido em três partes articuladas entre si, considerando a integração entre currículo, formação integral e inovação educativa como modo de responder aos desafios formativos destes tempos. Primeiramente, mostraremos como os estudos curriculares precisam estar próximos da escola (SANTOS, 2007; DIAS-BARRIGA, 2013), de modo que sejam traduzidos em práticas curriculares que transformem a escola e a formação humana dos estudantes. Num segundo movimento, que decorre da análise crítica sobre as discussões curriculares, tensionaremos pensar a formação integral (CAVALIERE, 2007; DALBOSCO, 2019; GOERGEN, 2019, 2021; SEVERINO, 2006) considerando o lugar do conhecimento escolar, uma vez que o objeto principal do currículo diz respeito a que conhecimento importa na escola (PACHECO, 2019; YOUNG, 2007, 2016).

Voltar à escola se constitui num operador conceitual metodológico, uma vez que a escola tem requerido, sobremaneira

nestes tempos, modos de pensar que instituem uma inovação educativa que incida na mudança e melhora do ensino e da aprendizagem (CARBONELL, 2017). Para refletir sobre isso, operaremos com o conceito de agitação intelectual (CARBONELL, 2017) e com a análise sobre a sociedade do desempenho em tempos em que aprender a fechar os olhos (HAN, 2021) é um modo de enfrentar a lógica do desempenho. Ao final deste ensaio, oferecemos um roteiro de estudos para dinamizar rodas de conversas, mobilizar formação continuada ou, ainda, auxiliar a leitura e apropriação dessas reflexões.

Nosso primeiro mestre-escola, Vicente Rodrigues, instituiu nossa primeira escola com acentos de uma formação multidimensional. Em homenagem a ele e a tantos homens e tantas mulheres que se dedicam ao ofício de ensinar e formar seres humanos, oferecemos este texto.

2. Currículo e escola: aproximação ou distanciamento

Sem dúvida, há muito o que se fazer; poder-se-ia começar conclamando os curriculistas a repensarem o currículo escolar. Podem começar questionando seus próprios trabalhos, arguindo: Com que objetivos estudo esta questão? A quem interessa? Às crianças e jovens da escola pública ou a meus colegas acadêmicos, a quem quero demonstrar erudição, originalidade e conhecimento? (SANTOS, 2007, P. 304)

Em 2007, no texto “Currículo em tempos difíceis”, a Professora Lucíola Santos lançava o questionamento acima ao evidenciar, por meio de sua pesquisa, que os estudos curriculares haviam se distanciado do cotidiano escolar. A evidência encontrada para justificar tais afirmativas decorreu dos resultados de desempenho da escola básica, sobremaneira em domínios de leitura, escrita e operações básicas de matemática.

A crítica da Professora Lucíola é demarcada espaço-temporalmente. Contudo, remeter-se a ela para uma análise

contextual é um exercício metodológico com vistas a pensar como a reflexão sobre currículo, uma vez ancorada na vida da escola, pode contribuir de modo mais efetivo para a formação humana dos estudantes e para a inovação educativa em termos de melhoria no ensino e na aprendizagem. As discussões curriculares se afastaram da escola numa disputa entre teorias tecnicistas, que contemplam um caráter mais instrucional, e teorias críticas, cuja perspectiva de racionalidade enfoca o caráter político e cultural do currículo. Em ambas as teorias, perde-se o objeto do currículo.

Associar a escola aos estudos sobre currículo é a interpelação lançada na epígrafe. Nesse sentido, convém indicar, ainda que brevemente, os objetos de estudo do currículo. Primeiramente, a pesquisa do currículo analisa a seleção e a organização do conhecimento em termos escolares. Um segundo objeto diz respeito ao sentido das tarefas ou das atividades escolares, considerando a finalidade, a relação que os estudantes estabelecem com o saber, a organização e sequência com que o(a) professor(a) dispõe o conhecimento na aula. Um terceiro objeto é relativo à organização e à ordenação do tempo e do espaço escolar, envolvendo a aula e a arquitetura da escola. Um quarto objeto a ser contemplado é o clima das relações escolares, que envolve pessoas – professores, alunos, famílias, funcionários técnico-administrativos – e as situações do cotidiano, como o clima da sala de aula e o da sala dos professores. Esses quatro objetos de estudos dos curriculistas demonstram que a escola e suas finalidades são o objeto principal a ser considerado em tais estudos.

Ora, se o objeto de estudos de currículo é a escola, a crítica da Professora Lucíola Santos é um alerta, pois o distanciamento da escola acaba por produzir teorias que não olham para esses quatro objetos e, desse modo, diminuem as possibilidades de produzir formação integral e pensamento criativo para os estudantes. Essas ponderações críticas da professora brasileira dialogam como o professor Diaz-Barriga (2013), cuja preocupação está em fazer com que teorias se traduzam, com contribuição efetiva, em práticas curriculares na escola.

Diaz-Barriga (2013) nos provoca a pensar que o campo curricular se distancia do espaço escolar. Em seus estudos, ele identifica que estudos e teorias sobre currículo absorveram uma liquidez conceitual, expressa em temas como “o currículo como espaço de negociação, como imposição cultural, como uma superdeterminação que expressa a crise estrutural, como espaço de poder, como expressão de uma política cultural, como discurso etc.” (DIAZ-BARRIGA, 2013, P. 351). Tais temas de debate não acessam a reflexão sobre os quatro objetos dos estudos curriculares, além de promoverem uma contradição entre construções conceituais que se distanciam da escola e as necessidades escolares de construção de práticas curriculares que favoreçam o trabalho docente.

Assim, a partir desses dois pesquisadores, evidencia-se ser necessário produzir conhecimento contextualizado, teoria situada e ancorada nas demandas da escola do século XXI. Por isso, o segundo momento trata de considerar que a reflexão sobre o currículo, ao implicar uma volta à escola, tem no debate sobre formação integral e conhecimento escolar um modo de engendrar práticas curriculares que dialoguem com as inconstâncias do tempo presente e com as finalidades da educação.

3. Voltar à escola: formação integral e o conhecimento escolar

A defesa radical da escola e do conhecimento escolar, ainda que necessária, pode ressoar como uma incapacidade de responder crítica e criativamente aos desafios formativos do século XXI. (SILVA, 2020, p. 9)

Ao tomarmos como referência a orientação de pensar o currículo, a formação integral e a inovação educativa em integração com a escola e seu cotidiano, nossa intenção está em que os professores reconheçam que podem responder criativamente aos desafios formativos dos tempos atuais, o que envolve pensar o lugar do conhecimento escolar no currículo e como a finalidade educativa da formação integral é engendrada ao seu redor.

As discussões curriculares levantam a questão central sobre “que conhecimento deveria compor o currículo”? (YOUNG, 2014, P. 197). O conhecimento é tratado no currículo de modo especializado, sendo selecionado, organizado e sequenciado para que seja transmitido entre as gerações. Desde Comenius e sua *Didática Magna*, a escola foi instituída como lugar de divulgação desse conhecimento historicamente construído pelas mais diversas áreas do saber humano. Ensinar tudo a todos, com condições metodológicas e conceituais, era sua intenção, o que levou a escola a ser uma “guardiã universal do conhecimento” (PACHECO, 2019, P. 8), especificado em disciplinas isoladas.

Ao matizar a reflexão sobre o lugar do conhecimento escolar no currículo, Pacheco (2019) nos oferece a ferramenta conceitual da escola como lugar de controvérsia e de compartilhamento de ideias. Voltar à escola e operar considerando o lugar da controvérsia possibilita colocar o ser humano e sua formação antes de resultados de desempenho em avaliações mensuradas em números e rankings.

A formação humana é concebida em termos de finalidade da educação. O campo semântico da categoria “formação”

envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. (SEVERINO, 2006, P. 621)

A educação ocidental foi historicamente concebida como processo de formação. Ao longo desse processo, conforme identifica Dalbosco (2019), essa ideia sofreu metamorfoses de acordo com as configurações sociais forjadas em modelos econômicos historicamente construídos. Segundo o autor, a ideia de formação está “vinculada a grandes projetos educacionais, como a *Paideia* grega, *Humanitas* latina e *Bildung* alemã” (DALBOSCO,

2019, P. 35), que partilham o significado de formação como a indicação de favorecer o aprimoramento e o aperfeiçoamento da condição humana.

A educação, concebida nessa controvérsia de voltar à escola para pensar o conhecimento articulado no currículo com foco na formação humana, explicita sua potencialidade em desenvolver o ser humano em suas múltiplas dimensões, como indivíduo e cidadão, em sua cognição, sensibilidade, afeto e corporeidade, conectando escola e vida. Pensar desde essa controvérsia do lugar da escola conectada à vida gera aprendizagens que tenham sentido e sabor em vista de transformações da realidade, mas prescindindo de triunfalismos e visões messiânicas sobre e na escola.

Um currículo consigna um projeto de formação humana para além dos tecnicismos de aprendizagem para toda a vida, em que o desempenho, a adequação e o ajustamento a estratégias utilitárias de produção de um sujeito competitivo, adaptável, flexível e performático em habilidades e competências o farão inclusivo e valorizado no mercado de trabalho. Por isso, os conhecimentos escolares especificados em conhecimentos éticos, literários, artísticos, corporais, científicos, humanistas e espirituais são direitos a serem contemplados nos currículos, de modo a promover o desenvolvimento integral do ser humano e uma forma de vida democrática e fraterna.

A inovação educativa emerge nos tempos de certeza como modo de mudança e melhoria na educação. Ao tratar da formação humana a partir do engendramento dos conhecimentos no currículo escolar, concebemos um modo de inovar que incida no ensino enquanto agitação intelectual e na aprendizagem em como fechar os olhos, a fim de ver novidades na realidade.

4. Inovação educativa: ensinar a agitação intelectual e aprender a fechar os olhos

A inovação educativa transformadora aponta para a modificação de teorias e práticas pedagógicas; que gera um foco de agitação

intelectual permanente; e que facilita a aquisição do conhecimento e a compreensão do que dá sentido ao conhecimento. (CARBONELL, 2017, p. 69).

A massa de informação que se acelera sufoca, então, o pensamento. Também o pensamento carece de um silêncio. É preciso poder fechar os olhos. (HAN, 2021, p. 30)

Com o desafio de pensar crítica e criativamente os processos educativos do século XXI, aproximamos duas ideias inovadoras, que podem ser interpretadas como antagônicas: o ensino da agitação intelectual e a aprendizagem da disposição para fechar os olhos.

Em um contexto de incerteza, superamos o tempo em que informações, conhecimentos e valores eram fixos e eternos. Pelo contrário, o século XXI, com seus recursos tecnológicos e ampliação de informações, não obstante o aumento das desigualdades multidimensionais, possibilita uma pessoa no interior do Brasil a acessar conhecimentos e saberes através de várias plataformas digitais, assistindo a TED Talks, realizando cursos *on-line* e a educação remota (HARARI, 2018, P. 321). Esse contexto incerto afeta as discussões curriculares e incide na sala de aula, questionando qual conhecimento de fato importa, quando um clique aproxima informações e conhecimentos que não são mais restritos às disciplinas escolares e à escola como sua guardiã. Ao mesmo tempo, o conhecimento escolar é facilmente associado à lógica da avaliação que identifica sua apropriação em exames de larga escala, define desempenho e competências que mais se ajustam à inserção no mercado de trabalho e mensuram a eficácia escolar. Entre as incertezas, o filósofo Byung-Chul Han (2021) questiona o fluxo e o volume de informações e apela para que, diante do sufocante advento do aceleração, façamos o aprendizado do fechar os olhos.

Jaume Carbonell (2017) apresenta a agitação intelectual como desdobramento da inovação educativa que gera mudanças e melhorias no ensino e na aprendizagem, uma vez que modifica e

transforma teorias e práticas pedagógicas escolares. Isso decorre de uma noção mais alargada do conhecimento escolar, uma vez que o associa a outros conhecimentos cotidianos e virtuais. Os conteúdos curriculares abarcam todas as dimensões do ser humano e contribuem para o seu desenvolvimento integral, isto é, “o que tradicionalmente se conheceu como educação integral e mais recentemente se define como inteligências múltiplas, onde se fundem a cognição e a afetividade, a razão e a ética, o sensorial e o social”. (CARBONELL, 2017, p. 69). A formação integral consiste em estabelecer nexos e associações entre o desenvolvimento pessoal e coletivo e entre os conhecimentos dos vários saberes humanos.

A agitação intelectual relacionada ao ensino diz respeito à prática docente associada a métodos, estratégias de ensino, propostas de atividades e materiais curriculares e o trato com o conhecimento, que é concebido em 10 componentes:

afeta todos os aspectos do desenvolvimento pessoal; deve ser relevante; é enriquecido pela interculturalidade; apela à emancipação e à busca da verdade; desenvolve pensamento reflexivo e compreensão, ao mesmo tempo em que possibilita compreender um pouco melhor os tempos que compõem o passado, o presente e o futuro; requer mais perguntas do que respostas; é enriquecido pela experiência pessoal; tem uma forte carga emocional e faz parte da subjetividade; olhar para o ambiente para interpretá-lo e tentar transformá-lo; e tem caráter interdisciplinar ou transdisciplinar, em oposição à lógica fragmentária do conhecimento (CARBONELL, 2017, P. 72).

A agitação intelectual gerada pela noção de conhecimento com esses dez componentes torna possível conceber que aprender a fechar os olhos seja a forma de responder à constatação de que “o sujeito do desempenho é incapaz de chegar a uma conclusão” (HAN, 2021, P. 30). A impossibilidade de concluir decorre do tempo acelerado, em que a aceleração destrói as estruturas de sentido e tempo. “O inquietante na experiência de tempo atual não é a aceleração como tal, mas sim a conclusão faltante, ou seja, a falta do ritmo e do compasso das coisas” (HAN, 2021, P. 13). Nessa

experiência de tempo acelerado, não é possível fechar os olhos. Em termos educacionais, não fechar os olhos e tampouco concluir pode ser associado à formação para o desempenho, em que o ser humano soçobra na lógica de produzir para desempenhar, num ciclo que não se fecha e no qual ele sequer se percebe incapaz de parar ou quando para é por exaustão e cansaço.

Aprender a fechar os olhos significa uma experiência de transformar o tempo, em que seu contrário não seria desacelerar. Isso porque desacelerar ainda não é uma forma de fechar os olhos, mas de estar na exaustão temporal do desempenho e da eficiência dos resultados. Aprender a fechar os olhos é o tempo de fazer paradas, pensar, concluir, refletir, fechar ciclos e festejar os momentos presentes. Esse novo tempo, como diz Han, está “em oposição ao tempo-do-eu, que isola e singulariza, o tempo do outro promove a comunidade” (HAN, 2021, P. 41-42). As reflexões de Han sobre o tempo do outro em vista da comunidade possibilitam pensar que aprender a fechar os olhos diz respeito aos alunos, enquanto aqueles que adquirem os conhecimentos com valor cultural e social, e favorecem a compreensão da formação multidimensional da humanidade e do mundo em que vivemos.

5. Voltar à escola – a conversação permanente entre professores e alunos – considerações para continuar o diálogo

Voltar à escola com o tempo do outro tem relação direta com a disposição para o encontro permanente entre professores e alunos por meio da conversação e do diálogo permanente. Essa mediação se dá no horizonte dos fins educacionais, que podem ser considerados em vista da formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, para além da instrução e da aprendizagem. “Por isso, a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem.” (SEVERINO, 2006, P. 621).

Pensar o currículo, a formação integral (humana) e a inovação educativa em sua associação ao cotidiano escolar, desde o tempo

pedagógico da interação professores e alunos, constitui a escola como tempo e espaço para

aprender a interrogar criticamente o conhecimento; descobrir falsidades científicas e sociais; desvelar concepções escamotas e obsoletas e esquemas mentais, substituindo-os por outros; fazer as perguntas mais pertinentes e buscar respostas contrastando várias fontes de informação; mergulhar na memória de nossos ancestrais e na experiência pessoal mais próxima; tentar relacionar o global com o local; utilizar textos, audiovisuais, depoimentos e o próprio ambiente como formatos e cenários de aprendizagem; e, acima de tudo, garantir que a jornada da informação ao conhecimento e ao pensamento seja feita nas melhores condições possíveis. (CARBONELL, 2017, P. 73).

Em tempos de incerteza, refletimos sobre os desafios formativos que assomam. Nesta tarefa de pensar e compreender o tempo presente, a inovação educativa foi ensaiada operando dois conceitos, a agitação intelectual e fechar os olhos. A escola entre seus limites e possibilidades é lugar de encontro, de conversação entre professores e alunos em vista do desenvolvimento integral do ser humano.

ROTEIRO DE ESTUDOS – FILME – “O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO”

O filme “O menino que descobriu o vento” pode ser tomado como exemplo para pensar, desde o cotidiano escolar, o currículo, o conhecimento escolar, a formação integral e a inovação educativa de modo integrado.

A partir do filme, queremos propor um exercício de agitação intelectual e, ao mesmo tempo, de aprendizagem para fechar os olhos, considerando a escola e a sua rotina, assim como desenvolvemos ao longo do nosso texto.

Para tirar melhor proveito desse nosso texto em formação de docentes, de modo que haja desdobramentos nas práticas curriculares e no cotidiano escolar, indicamos o roteiro de

estudos abaixo. Considere, na elaboração dos momentos formativos, o contexto de sua escola, a rede e o público-alvo, tendo em vista o que mais ajudar na consecução do fim que você deseja para o momento formativo

Para assistir ao filme, indicamos alguns pontos que podem dinamizar uma conversa de preparação para a formação.

Pesquisar uma resenha do filme para se aproximar do contexto social, político, econômico, religioso, educacional e levantar as características das personagens.

Quais ideias e/ou concepções de educação você identifica no filme?

Como o cotidiano escolar é abordado no filme e qual sua incidência na vida de William e da sua comunidade?

Como William mantém sua relação com a escola mesmo sendo-lhe negado o direito de participar das aulas?

O texto, o filme e o cotidiano escolar

Este momento é ocasião para trabalhar, de modo cooperativo com a leitura do texto, os conhecimentos sobre o filme e a relação com o cotidiano escolar.

Leia o texto, podendo compartilhá-lo em três grupos, em que cada um trabalhará com a introdução e a conclusão, e um dos tópicos 2, 3 ou 4.

A partir das ideias de currículo do texto, de formação integral e inovação educativa desenvolvidas ao longo do texto, identifique de que modo elas emergem ou não no filme.

Qual material pedagógico o menino William tinha à disposição ou foi levado a buscar e que o favoreceu na agitação intelectual?

Considerando o que foi tratado sobre ensinar a agitação intelectual e aprender a fechar os olhos e a narrativa do filme, elabore uma proposta de intervenção no cotidiano escolar em que essas duas disposições possam gerar melhoria no ensino e na aprendizagem.

Partilhar o diálogo

Para continuar nosso diálogo, compartilhe conosco suas leituras, dúvidas, críticas e como o texto e o filme o ajudaram na formação

docente e incidiram nas práticas curriculares e cotidianas em sua escola, colaborando para a inovação educativa.

Mário Sündermann – msundermann@hotmail.com

Paulo Henrique Cavalcanti –

paulohenrique.cavalcanti@gmail.com

Referências

CARBONELL, Jaume. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Madrid: Morata, 2017, P. 77-82.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In. DALBOSCO, C; MUHL, E; FLICKINGER, H.G. *Formação Humana (Bildung). Despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez Editora, 2019. P. 35-64.

DIAZ-BARRIGA, Ángel. Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 346-360, 2013.

GOERGEN, Pedro. Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 30, e20170193, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20170193.pdf>

GOERGEN, P. Educação Na Atualidade: novas perspectivas. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 11, n. 1, P. e020155, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1565. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1565>.

HAN, Byung-Chul. *Favor fechar os olhos: em busca de um outro tempo*. Petrópolis: Vozes, 2021.

HARARI, Yuval. *21 lições para o século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

- PACHECO, José Augusto. *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. *Práxis Educativa*, v.15, P. 1-12, 2020.
- SILVA, R. R. D. DA. Os Estudos Curriculares e o problema do conhecimento - uma entrevista com Elizabeth Macedo. *Educação e Filosofia*, v.32, n.64, P. 157-184, 30 abr. 2018.
- SANTOS, Lucíola. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, v.45, P. 291-306, 2007.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa* [online]. 2006, v.32, n.3, P. 619-634. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>>.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade* [online]. 2007, v. 28, n. 101, pp. 1287-1302. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>
- YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa* [on-line]. v.44, n.151, P. 190-202, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142851>

TEMPO DE QUE E PARA QUÊ? PROBLEMATIZAÇÕES, PRESSUPOSTOS E ENSAIOS PARA PENSAR O TEMPO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josiane de Souza Paiva ¹

Gabriela Venturini ²

Neste regime de temporalidade, com o qual o homem pensou que iria ganhar o Tudo, ficou com Nada: é difícil ter um espaço, uma história, um tempo vivido, um território, [...] seria preciso um outro regime de temporalidade que restituísse ao homem sua condição de habitante do tempo. (PELBART, 1993, p.42)

Tempo. Começamos essa discussão do tempo, pensando sobre ele: tempo do hoje, tempo do agora, tempo do fazer, tempo de ler, de escrever, de produzir, tempo de falar, tempo de calar. Tempo de estar e de parar. Tempos “difíceis” (SANTOS, 2007) e tempos “antidemocráticos” (GOMES, 2020) Tempo que pegamos, que damos, que dividimos, que multiplicamos e que esquadrimos. Tempo que procuramos, que não encontramos, que compramos com uma moeda que não existe. Tempo que perdemos e que nos perde. Tempo que tira, que toma, que esvai. Pelbart (1993) usa a filosofia para nos ajudar a pensar sobre nossa relação com o tempo,

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos - Unisinos; Assessora Pedagógica no Colégio dos Jesuítas em Juiz de Fora – Rede Jesuíta de Educação. Contato: josianespaiva@hotmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos. Bolsista CAPES. Professora da Educação Infantil e Anos Iniciais das redes pública e privada de Porto Alegre – RS. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Lasalle, Canoas - RS.

chamando-a de temporalidade, diz de um tempo que não nos cabe mais, de um tempo que não mais temos e não nos tem. Em sua obra, *Nau do tempo*, reflete sobre a relação desse tempo com o poder, expressando em palavras que a “obsessão contemporânea, mais do que controlar o tempo, consiste em abolir o tempo [...] se ontem o sonho da onipotência do homem era o controle do espaço, da extensão física da matéria, hoje, o homem realiza um sonho ainda mais demiúrgico, um regime de temporalidade que tende a abolir a própria duração”. Junto com isso, pensamos em nosso presente e fica nítido ver que somos tomados a todo tempo pela lógica neoliberal do tempo da produção, do tempo que é dinheiro. Cada vez buscamos mais, fazemos mais, produzimos mais, na mesma medida em que cada vez temos a sensação de que fazemos menos, produzimos menos e de que somos incapazes de *fazer* este mais.

Na esteira do tempo, trazemos a educação integral, educação que tratou de pensar com e pelo tempo, de usá-lo mais e de produzir mais com ele. Sabemos que o debate acerca da educação integral é bastante antigo e está vinculado a muitas concepções de educação. A preocupação com a formação do ser humano nas várias dimensões é o ponto de partida de muitas políticas de educação integral desde o século XVIII. Com o passar do tempo, esse debate foi se alargando e passou a considerar outras dimensões, entre elas, os modos diferenciados de organizar a jornada escolar, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, as mudanças na rotina e nos espaços escolares. Além disso, há uma reflexão sobre os conhecimentos que serão selecionados para a instituição escola, as reflexões em torno da experiência, da vivência, das possibilidades de organização da escola para além de um conhecimento fixo, destacando uma preocupação em pensar essa escola para além do conhecimento historicamente acumulado. Com isso, perguntamos como o tempo se tornou alvo das reflexões em torno da educação integral? Que relações são estabelecidas entre a educação integral e o seu tempo? Para que e o que precisamos educar em tempo integral? Para alcançar melhores resultados? Para adequar a escola às novas

demandas que emergem dos discursos econômicos contemporâneos? Ou para ressaltar a própria reconfiguração do papel formativo da escola que se encontra hoje esvaído?

No Brasil, a discussão sobre educação integral, há tempos, vincula-se ao bem-estar, às necessidades do estado em produzir políticas de proteção e cuidado para as crianças e, de alguma maneira, atrelado à modificação da rotina dos adultos, à inserção das mulheres no mercado de trabalho. Cavaliere (2007) resalta que a ampliação do tempo diário poderia implicar a transformação do tipo de vivência escolar. Nesse sentido, provoca-nos a refletir: mais tempo para qual escola?

Considerar a ampliação do tempo da criança na escola requer pensar que esse tempo é constituído com base nas diferentes concepções que se tem sobre ele. Segundo Ana Maria Cavaliere, “a organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social, destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral” (2007, p.1017). Essa reflexão inicial é o mote pelo qual baseamos a discussão deste texto que objetiva pensar sobre o tempo na escola de educação infantil, a partir do currículo de tempo integral. Nosso texto foi construído junto a muitas discussões e leituras da disciplina “Seminário Avançado - Currículo, educação integral e inovação educativa” no curso de Doutorado em Educação, guiadas pelo Professor Roberto Dias da Silva e com a presença de diversos colegas.

Nossa intenção é, inicialmente, problematizar as relações que se fazem presentes na escola de educação infantil em vista do tempo, pensando como o tempo atravessa o fazer cotidiano, ou seja, o currículo, olhando para o presente. Em seguida, buscamos relacionar nossa discussão com a base teórica que estudamos na disciplina e com a política pública que hoje rege a Educação Infantil no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular. Na terceira parte do

texto, nosso objetivo é de fazer um pequeno ensaio que nos ajude e auxilie nossos pares a pensar em práticas possíveis que façam sentido dentro de uma escola de educação infantil que deseja ter tempo e dar tempo para a produção de pensamento, pois é nisso em que acreditamos como professoras e como pesquisadoras da educação e da escola.

Problematizações sobre o tempo e o cotidiano/currículo da educação integral na educação infantil: tempo a mais para quê?

Quando pensamos em educação integral, um elemento que costuma vir à nossa mente é a ampliação do número de horas que o aluno fica na escola. Ainda que a educação integral possa se dar em variados tempos, a ampliação da jornada vem sendo uma característica das principais iniciativas dessa concepção de escola. No entanto, é necessário refletir sobre os desafios que se desdobram a partir de alguns posicionamentos da instituição. Assim, alguns questionamentos precisam ser feitos para que possamos propor um projeto de educação integral que faça sentido para a escola e para os seus estudantes.

Tempo a mais para quê? Pensar essa extensão do tempo da criança na escola pressupõe uma reflexão sobre a intencionalidade das experiências que oferecemos e sobre a maneira que favorecemos a sua apropriação cultural. Nesse sentido, tempo integral, por si só, não garante qualidade na educação, pois pode significar somente ofertar mais do mesmo. No entanto, não podemos desconsiderar que a ampliação de permanência na escola pode qualificar a educação, pois a escola pode, desta forma, aproximar-se da vida dos seus estudantes, possibilitando a inserção de dimensões formativas que, tradicionalmente, não são comumente contempladas.

A ampliação do tempo da criança na escola precisa ser entendida como uma oportunidade para que nós, educadores, qualifiquemos as vivências com atividades significativas em sua rotina na escola. Para Cavaliere (2007, p. 1017) “reduzir as

potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação.” Assim, esse “tempo a mais” só terá sentido se promover o alargamento das experiências e das aprendizagens significativas para as crianças e se não forem consideradas como instrumento de preparação para o futuro, mas que possam refletir em suas experiências, contribuindo para a sua formação integral.

Paro (2009) nos alerta a respeito do risco de se conceber uma ampliação do tempo de/na escola, considerando o que a escola já oferece, que se reduz à transmissão de conteúdo, seria fazer mais do mesmo e, portanto, não justificaria tal mudança. Como reforça Ana Cavaliere (2007), “uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas, no sentido *deweyano* do termo.” (CAVALIERE, 2007, p. 1022). Assim, a extensão do tempo não é garantia de qualificação das experiências, já que pode significar ocupação do tempo.

Se nos submetermos à lógica utilitária do tempo, em que precisamos “ocupar” as crianças, cairemos no erro de potencializar as dificuldades já enfrentadas no sistema educacional brasileiro. Assim, a reflexão, para a construção de uma proposta curricular que promova uma reconstrução social da experiência, precisa considerar o desenvolvimento humano nas variadas dimensões, a integração curricular e, sobretudo, a diversificação de métodos que favoreçam diferentes estratégias, equilibrando cultura e conhecimento, a fim de favorecer propostas curriculares mais centradas em competências que atendam aos desafios da vida.

Neste texto, queremos pensar junto contigo professor, professora, gestor, monitor, educador da educação infantil: como *usamos* o tempo hoje nas escolas? Que relações estabelecemos com ele e com o currículo? Como decidimos o que fazer nele? Que critério usamos para definir o *importante*? Acreditamos que não temos a resposta para tais questionamentos, mas também

acreditamos que é extremamente necessário pensar sobre essas questões quando estamos operando com a educação de crianças e de jovens, pois lidamos com uma responsabilidade que diz respeito à vida. Com isso, de antemão, afirmamos que nosso compromisso aqui é pensar junto e não de trazer respostas. Afirmamos isso, não só pelo cansaço que estamos em nos relacionarmos com imediatismos que resolvem todos os problemas da educação do nosso país em um método, em um texto ou até mesmo em uma opinião, mas também por acreditarmos, baseadas na filosofia da diferença (base teórica que nos ampara), que a Educação é fortalecida pelas perguntas e não pelas respostas.

Nessa linha de estafamento, colocamos em discussão o currículo entupido que atua hoje na educação infantil, tomando o tempo curricular que é do cotidiano. Para Cavalieri, “ao longo do século XX, o tempo de escola no Brasil vai sofrendo lentas mudanças em sua definição, a qual tende a ser compatibilizada com um novo tempo social baseado na cultura urbana. Esta última traz a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho.” (CAVALIERE, 2002, p. 1018). Nesse sentido, a lógica neoliberal invade o contexto educacional, e muitas escolas passam a assumir esse papel cujo fim consiste em prestar um serviço, situando seu campo como mercado e vendendo educação como produto.

Nosso documento maior que rege essa etapa da educação, a Base Nacional Comum Curricular, corrobora com tal lógica, formando sujeitos a partir de competências e habilidades. Observa-se que a presença na escola de educação infantil encontra-se reduzida àquilo que nomeamos como *fazção*, um fazer descompassado. Por trás de currículos entupidos de aulas especializadas que buscam, cada vez mais, ensinar a partir da ideia da inovação³, temos a necessidade de vender, de competir, de

³ Destacamos que essa inovação não se trata do conceito discutido no semestre, mas da ideia que hoje está na moda, no sentido de trazer algo novo, de inovar como mais e melhor - o que difere da posição que tomamos nesta discussão.

consumir, de produzir, de conquistar e de buscar, incessantemente, uma ideia de felicidade. Sim, ousamos afirmar que, em muitos espaços hoje, vendem aprendizados felizes, assim como Seibert (2018) nos ajuda a pensar em sua pesquisa.

Nessa acepção, é preciso também fazer uma breve análise do currículo na educação infantil, a fim de podermos então falar da sua relação com o tempo. Como se sabe, a E.I. nasce no Brasil pela necessidade de trabalho das mulheres e emerge pela luta de classes. Ou seja, assim como toda nossa educação, a E.I. foi, por muito tempo, privilégio em nosso país. Com o surgimento de políticas públicas e com o acesso à educação básica, temos uma ampliação da oferta de educação infantil à população, mas que iniciou tardiamente e ainda ocorre de maneira muito gradual. Assim, em seu início, o tempo da escola de educação infantil era pensado como preparação para as demais etapas escolares, por essas sim eram tidas como *importantes*. Práticas de treinamento para a aprendizagem formal, tais como repetições e memorizações sem sentido ou contexto, pintura de desenhos prontos, colagem de bolinhas em cima de linhas foram as marcas deixadas por uma escola que preparava as crianças para o futuro, o que pensava ser mais importante que o presente. Para Cavaliere, a partir da virada do século, com base no artigo 34 da LDB/96, intensifica-se o surgimento, nos sistemas públicos estaduais e municipais, de projetos que envolvem o aumento do tempo diário de permanência das crianças e adolescentes nas escolas (CAVALIERE, 2007, p. 1006).

Com tal contexto, a educação integral das crianças, como apontou Cavaliere, trouxe uma ideia de ampliar o tempo de escola a fim de garantir maior qualidade de alimentação, de segurança e, por consequência, de aprendizado das crianças. Contudo, nesse cenário do começo educação integral, também lembramos os avanços que os estudos da criança e de educação infantil tiveram, como no entendimento da importância da educação infantil para o tempo presente e da criança como produtora de cultura, como sujeito de direitos e não apenas como alguém que está passando por uma “fase da vida”. É com isso que mudanças severas acontecem no campo da escola infantil: se antes os sujeitos iam à escola para se prepararem para

o ensino fundamental, hoje, as crianças vão para as escolas para construir aprendizados de extrema importância para si, sobre si, para o mundo e sobre o mundo. A palavra preparação não faz parte do currículo da educação infantil.

Para além, então, das discussões de mudança de currículo, as discussões sobre tempo e suas concepções começaram a ser o foco para a educação de crianças. O tempo hoje é pensado intencionalmente nas escolas e é visto como protagonista no desenvolvimento infantil, assim como produz vivências que emergem do cotidiano, o tempo é produzido pelos sujeitos que vivem esse cotidiano: as crianças e os adultos em suas relações. Sendo assim, precisamos avançar no sentido de pensarmos que as crianças passam um tempo nas escolas, na contrapartida de que esse tempo é foco do cotidiano. Autores contemporâneos dessa etapa da educação, como Rodrigo Saballa de Carvalho (2015), escrevem suas pesquisas baseando-se no conceito de temporalidade, afirmando que as crianças não só *usam* o tempo que seria o do relógio, mas produzem relações com ele, criando assim, na escola infantil, temporalidades.

Agora torna-se importante ressaltar, como já mencionado, que entre os discursos atuais em educação infantil e currículo, temos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, MEC), que nasce da ideia de dar continuidade no trabalho de “adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras” (2018, p. 5), assim como se propõe a trazer um “conjunto de habilidades essenciais aos estudantes brasileiros” (*ibidem*). Apesar da BNCC dialogar, em seu início, com alguns pressupostos que a pedagogia da infância inaugurou no Brasil, destacamos que ela opera com habilidades e com competências e, nessa lógica, distancia-se das questões que abordam o conceito de temporalidade. Na BNCC, encontramos dados que expressam o como utilizar o tempo, assim como noções de resultados que devem ser obtidos com as crianças, após, por exemplo, a etapa da educação infantil, cuja ilustração se encontra na página 53 deste documento.

Antes mesmo da criação dessa política pública, muitas escolas já “aproveitavam” o tempo das crianças para fazerem com que elas aprendessem, para obterem melhores resultados no futuro. Tal lógica de aproveitamento do tempo não tem somente sua origem no neoliberalismo, mas também na esteira dos ideais escolanovistas que chegaram ao Brasil na década de 20 e trouxeram como base os estudos de autores como Piaget. Vygotsky, Dewey, Claparède, os quais, como se sabe, inauguraram o cerne do desenvolvimento aliado à educação, aprender, para esse movimento, significava se desenvolver de maneira integral e prazerosa. É aqui que, por exemplo, conceitos como experiência, significado, vivências, começam a surgir na área da educação. Tais conceitos, para a educação, iniciam nessa época, mas, no campo da E.I., ganham força na década de 90, com a pedagogia da infância e com sua inserção em documentos, como as DCNEI.

Assim sendo, o tempo passa a ser um conceito a ser operado nas escolas infantis com intencionalidade e necessita de um olhar cuidadoso, sendo, inclusive, centro do conceito da escuta. As escolas passam a ofertar currículos de tempo integral baseadas num currículo que se traduz como cotidiano. Não é mais o que as crianças fazem na escola que importa, mas como elas estreitam suas relações com seus pares, com os adultos desse espaço, como se relacionam com o meio e como se colocam nesse processo de protagonismo. O aprender, neste sentido, está numa ordem posterior, como consequência das vivências do cotidiano.

Entretanto, mais uma vez, é necessário lembrarmos de nossa luta de classes, na qual a educação está presente. Enquanto a escola pública está avançando em seus estudos sobre os direitos das crianças e sobre o currículo pautado no cotidiano, as escolas privadas (algumas) continuam neste processo de empreendedorismo da educação, ofertando, a cada ano, inovações para seus currículos, como pensamento computacional e aulas específicas de tudo que se possa imaginar, desde a idade dos bebês. Não estamos dizendo que este ou aquele currículo é melhor ou pior, mas estamos reafirmando o problema real da desigualdade que as divergências do nosso país, em

termos de educação, consolidam dia após dia, as quais, diga-se de passagem, já ganharam força suficiente com a pandemia COVID-19 em que estamos vivendo.

Baseadas então nesse cenário e nessa configuração atual de educação infantil, precisamos nos perguntar como se configura, hoje, um currículo de tempo integral na educação infantil que precisa dar conta de competências e de habilidades, mas que acredita na potência do tempo como espaço de criação? Como professoras e pesquisadoras, junto com nossa turma do Seminário, assim como com nosso grupo de pesquisa Carcarás, defendemos a ideia de currículo que foi pensada, estudada e articulada na disciplina em questão: a ideia de que o currículo é formativo e precisa de tempo e de espaço de pensamento. Com isso, não podemos mais vincular aprendizado com quantidade, assim como não podemos mais vincular um “bom” currículo com a quantidade de especificidades oferecidas por uma escola. Se essa noção de entupimento, em algum momento, fez sentido para acreditarmos que educação “boa” se reduzia a isso, pensamos que *ainda bem* que superamos, enquanto população de pesquisadores e de professores, que currículo não é dessa ordem.

Dessarte, falaremos agora, um pouco sobre como podemos pensar juntos e juntas em possibilidades de currículo de tempo integral, nas escolas infantis de nosso país, que ultrapassem a lógica do utilitarismo, que promovam o desenvolvimento do protagonismo infantil, que sejam solidárias e democráticas, que respeitem as diferenças, mas para além disso, que as valorizem e produzam condições para a diferença se tornar nosso ponto de partida na educação de crianças e de jovens.

Ensaio sobre os possíveis em relação ao tempo na escola de educação infantil

Entendemos que este é o momento de nos colocarmos para pensar os possíveis em se tratando de um currículo de educação integral para crianças. Como já ressaltado, temos como certeza a ideia

de que o currículo da educação infantil é o cotidiano, assim como ensina Barbosa (2017). Dessa forma, a proposição que fazemos aqui é pautada no desafio de unir este currículo que valoriza a vida e aquilo que permeia o dia a dia das crianças com propostas que pensamos valorizar e qualificar o tempo a mais das crianças na escola, visando à produção de pensamento e de coletividade. Conforme Cavaliere: “nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro” (CAVALIERE, 2007, p. 1023). Mais tempo aqui é entendido como mote para a escola fazer acontecer outras vivências para seus estudantes.

Exercitando, então, a ideia de construção de um possível currículo de tempo integral, pensamos que, para este currículo, alguns conceitos precisam estar presentes: cotidiano, protagonismo, pesquisa e cidadania. Para nós, a união desses conceitos, produzidos em uma prática integrada, pode trazer experiências enriquecedoras de pensamento. Em nossa sugestão, unimos os aprendizados de uma educação democrática, aprendida com Beane (2017) neste semestre, com as discussões e apontamentos do professor Roberto, às nossas práticas e pesquisas. Dessa união, ressaltamos o trabalho de grupos com foco em pesquisas que exercitem a cidadania dos estudantes.

Explicamo-nos: acreditamos que a escola tem o compromisso com o desenvolvimento de uma consciência coletiva sobre o mundo, sobre a vida. Não podemos mais aceitar que crianças e jovens passam boa parte da vida em uma escola que não se preocupa em ensinar responsabilização, porque sim, responsabilidade, empatia, respeito e valorização à vida precisam ser ensinados. Na escola de tempo integral, além do tempo a mais, existe também uma relação outra, que é a de um pertencimento diferente, pois as crianças que passam seu dia na escola fazem, nesse espaço, aquilo que outras crianças e jovens fazem em casa: refeições, descanso, higiene. Algumas crianças passam 8 horas de seu dia em uma escola.

Sustentadas nisso, compreendemos que existe, por trás dessa ideia do desenvolvimento da cidadania, um itinerário que opera com a dimensão cultural que também é apontada por Cavalieri e que precisa estar presente neste currículo, afinal, uma escola que está comprometida com a vida, com a produção de pensamento, com o exercício da cidadania, precisa ocupar seu tempo, também, em busca da expansão e valorização cultural. Não há segredos ou grandes receitas para que tenhamos melhores resultados como população, no campo da educação, ressaltando que, a nosso ver, resultado não é ranking, mas aprendizados de qualidade e bem-estar dos estudantes. O que há é um árduo trabalho coletivo que precisa ser efetivado em nossas escolas para que saibamos bem aproveitar o tempo a mais em favor do fortalecimento de mais coletivos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. ; Quadros, V. S. R. . **As aprendizagens cotidianas:** os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. *REVISTA EM ABERTO - INEP* , v. 30, p. 45, 2017.
- BEANE, James. **Ensinar em prol da democracia.** *Revista e-Curriculum*, v. 15, n. 4, p. 1050-1080, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui, no Brasil, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 02 de julho de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jul.2021.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

GOMES, Ilma Lino. Educação, diversidade, emancipação e lutas em tempos antidemocráticos. In: **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios.** / Organiza-dores Carlota Boto, Vinício de Macedo Santos, Vivian Batista da Silva, Zaqueu Vieira Oliveira. São Paulo: FEUSP, 2020.

MIRANDA, Marília Gouveia. **Sobre tempos e espaços da escola:** do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 639-651, 2005.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. (org.). **Educação Integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 13-20.

PELBART, Peter Pal. **A nau do tempo-rei:** sete ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro, 1993.

CARVALHO; Rodrigo Saballa de. **Entre as culturas da infância e a rotina escolar:** em busca do sentido do tempo na educação infantil. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr/jun, 2015.

SANTOS, Lucíola. **Currículo em tempos difíceis.** *Educação em Revista*, v.45, p. 291-306, 2007.

SEIBERT, Deisi Mônica. **Uma perspectiva trágica do sofrimento nas práticas escolares.** Orientadora Betina Schuler. 2018. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2018.

O TEMPO E AS EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS ENQUANTO DISPOSITIVOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Leia Raquel de Almeida¹
Shirley Sheila Cardoso²

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

INTRODUÇÃO

Iniciamos com o poeta Manoel de Barros, pois a poesia, assim como todas as artes, produz sensibilidades capazes de nos fazer suspender movimentos rotineiros para olhar para aquilo que nos circunda e nos afeta no cotidiano. Essa suspensão nos permite atentar para as práticas vividas na escola e refletir sobre elas, buscando ressonância nos modos de pensar a educação que praticamos, ampliando e provocando outras possibilidades de diversificação e inovação pedagógica. Nosso intuito é refletir sobre alguns dispositivos de renovação das práticas escolares com vistas à educação integral, uma vez que “[...] a escola não é. A escola está sendo (re)produzida a cada minuto, a cada hora e todos os dias coletivamente” (COLLET, 2020, p.3).

Propomos uma reflexão sobre elementos que signifiquem as práticas escolares, nutrindo-as de dispositivos que caminham à serviço de uma educação integral. Esses elementos circulam entre

¹ Doutoranda em Educação pela Unisinos, Bolsista Capes, leia.raquel.a@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela Unisinos, Bolsista Capes, shirleyshela@hotmail.com

a concepção do tempo enquanto espaço profícuo para aprender e as experiências diversificadas de aprendizagem desenvolvidas através de formas democráticas e inovadoras.

Entendemos que esses elementos são experienciados nos espaços de diálogo e de construção de colaboração criativa que diluem as nuances da inovação educativa, mobilizando novas formas de pensar e (re)produzir a escola. Nesse sentido, o que segue, é um texto que resulta de leituras acerca do tema da educação integral e da inovação educativa, no intuito de compartilhar o que vimos pensando e encontrar interlocutores que possam continuar provocando outras manifestações de pensamento capazes de continuar movendo a educação básica.

Argumentaremos acerca de tais elementos, na sequência – provocando a continuidade desse debate.

O tempo e o espaço para aprender

As discussões acerca do tempo e do espaço escolar foram ganhando novos contornos e ampliando os entendimentos das múltiplas relações que esses elementos se estabelecem entre ensinar e aprender. Entendemos que tempo e espaço são dois conceitos distintos e com repertório conceitual próprio, porém, aqui, queremos trazer reflexões que olhem para aspectos que são caros a ambos.

Norbert Elias (1989, p. 111) já cunhava os conceitos de tempo e espaço de forma integrada, dizendo que “são símbolos conceituais de certos tipos de atividades e instituições sociais que permitem aos homens orientarem-se diante de posições ou distâncias entre estas posições”. Desse modo, compreendemos como o autor que o tempo é produção humana e contextual, condicionado às experiências, o que o define como orientação da existência social (ELIAS, 1989); enquanto o espaço se configura um elemento importante nas relações humanas e sociais. Sendo uma construção humana e social, o tempo é determinado pela cultura e decorrente das relações que são construídas entre indivíduos. O modo como cada cultura organiza e mede o tempo revela muitos

dos aspectos fundamentais dessa sociedade, haja vista como o mundo contemporâneo trata o tema e o incorpora como fator de produção e lucratividade.

Chamado como terceiro educador (RINALDI, 2012), o espaço, por sua vez, ganha notoriedade e importância, uma vez que ele incide diretamente no comportamento (disposição) e nas relações (oportunidades), estabelecendo vínculo e significado com o conhecimento. Nesse sentido, o espaço, além de ser um lugar físico e determinado, passa a ser um lugar social, simbólico, impregnando de signos de quem o habita, como descreve Ribeiro (2004, p. 103): “O espaço não é neutro e está impregnado de símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso, tem significações afetivas e culturais”. Assim, assumimos que ele não é neutro e exerce papel decisivo na aprendizagem e nas opções formativas que com ele fazemos na constituição do sujeito.

Na mesma direção, Rinaldi (2012, p. 157) discute a ideia do espaço como “educador ou formador”, pois contribui para o desenvolvimento dos sujeitos que estão em construção e interação com o conhecimento. A dimensão educativa do espaço, nesse sentido, nos provoca a pensar que, a partir das interações com ele, teremos mais ou menos ampliação de repertórios conceituais na construção do conhecimento. Essa concepção está vinculada às opções intencionais da prática pedagógica, descentralizando o papel do professor e incluindo o espaço e os sujeitos com suas interações como protagonistas. Vale ressaltar que esses critérios necessitam ser revistados continuamente, dada a provisoriedade dos arranjos espaciais e da necessidade de incluir os contextos do mundo que cercam o processo de construção do conhecimento na escola.

Precusores como Froebel (1837) e Montessori (1907) já postulavam a dimensão do espaço como lugar adequado para a autonomia dos sujeitos. Nas contribuições de Piaget (1926), Vygotsky (1934) e Wallon (1968) também temos o entendimento de que o conhecimento é produzido nas interações entre os sujeitos, com o meio e o conhecimento. Essa compreensão sócio-histórica do desenvolvimento dos sujeitos concebe que a afetividade, a linguagem

e a cognição estão diretamente relacionadas, nos fazendo entender que o meio social é preponderante no desenvolvimento humano.

Aspecto importante a ser abordado nesse sentido é a análise sugerida por Marília Gouvea de Miranda (2005) quando ela discute os princípios que legitimam as práticas curriculares que envolvem tempo e espaço, quais sejam: o princípio do conhecimento e o princípio da sociabilidade. Na oportunidade do texto, ela critica os ciclos de formação como mudança no tempo escolar, porém, aqui, queremos recuperar a ideia de que o conhecimento deve ser o organizador do currículo e não apenas a sociabilidade, que, no nosso entendimento, seria reduzir a função social da escola.

A maneira de conceber o tempo e o espaço é uma premissa importante para a reforma educacional, porém não é uma verdade exclusiva da inovação contemporânea, pois, segundo Miranda (2008):

[...] a escola tradicional também investe na ampliação do tempo de escolarização (e conseqüentemente do espaço) quando acredita que, apesar de todos os problemas que isso possa acarretar, a reprovação do aluno possa dar a ele mais tempo para recomeçar e aprender (MIRANDA, 2008, p. 648).

Nesse entendimento, não é suficiente propor mais tempo na escola, mas legitimar a escola como lugar de permanência de forma intencional e qualificada. Segundo Cavaliere (2007), podemos entender o tema a partir de três aspectos: a ampliação do tempo como forma de melhores resultados; como adequação da escola às demandas da vida urbana e como mudança no papel da escola na vida e formação dos sujeitos. Referencia essa ideia Cavaliere (2007) quando diz que

[...] reduzir as potencialidades de ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação a rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação.

O tempo, segundo a autora, é um “[...] conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico” (CAVALIERE, 2007, p. 1018) e está constituído de relações subjetivas complexas, além de sempre estar vinculado às demandas e necessidades da sociedade, do Estado e das próprias crianças, adolescentes e jovens. Do ponto de vista pedagógico, se justifica a ampliação do tempo pelas experiências escolares, ou seja, outras funções que se relacionam à aprendizagem para além da aquisição do conhecimento escolar. Nesse sentido, entendemos o tempo como oportunidade de “qualidade de experiência escolar” (CAVALIERE, 2007, p. 1023) por meio do qual as atividades escolares vinculam, intencionalmente, as vivências da vida cotidiana ao conhecimento escolar, e à cultura. Arte e organização coletiva, nessa compreensão, vão constituindo-se em um repertório rico de qualidade educacional vinculado à educação integral de tempo integral.

Requer experiências diversificadas de aprendizagem

As reformas curriculares em diferentes tempos históricos trouxeram para o debate a diversificação das experiências de aprendizagem como ampliação de repertórios aos estudantes. Interessa-nos questionar e refletir sobre as formas como tais experiências vão se mantendo como oportunidades para essa diversificação. Como significar a materialidade da ampliação do leque de escolhas dos sujeitos para desenvolverem as mais diferentes habilidades que os tornem capazes? Convergimos com James Beane (2003) quando diz:

Decerto, e pelo que diz respeito a esta teoria, a questão crucial reside no modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento nelas implícito, de tal modo que os jovens possam mais facilmente integrá-los nos seus próprios esquemas de significação e com eles progredirem (BEANE, 2003, p. 95).

Entendemos que a associação entre experiências diversificadas de aprendizagem e a variedade de experiências metodológicas que mobilizam outros recursos para apropriação das concepções de

mundo são o que caracteriza um currículo com experiências formativas significativas. Não se trata de dilatar o currículo com ativismos de inúmeras atividades desconexas e sem relação com o contexto, como critica Lucila Santos (2007), ao descrever essas opções feitas ao longo da história do currículo brasileiro, mas de concebê-lo como espaço profícuo de democratização e significação. Lucila sistematiza essas inúmeras intenções que ainda são vigentes na escola brasileira, de lugares diversos e, por vezes, divergentes no currículo:

Nesse contexto, foram criticados os currículos disciplinares; a hegemonia da cultura acadêmica nos conteúdos curriculares; a hierarquização de disciplinas, no interior das propostas curriculares; as discriminações de classe, gênero e etnia presentes tanto nos currículos oficiais como nos materiais didáticos e nas práticas escolares (SANTOS, 2007, p. 292).

Nesse intento, evidencia-se a busca da superação da dualidade do currículo: prescritivo e essencialista, insere-se na perspectiva cultural, que também apresenta fragilidades, conforme avalia Santos (2007):

Multiplicaram-se os trabalhos que defendiam os currículos integrados; a necessidade de conhecimento das culturas dos alunos; o respeito às diferenças culturais; a aproximação do currículo da vida cotidiana e da cultura da comunidade em que a escola se insere; a necessidade de a escola trabalhar não apenas conteúdos cognitivos, mas também valorizar e trabalhar o corpo, as emoções e as habilidades e valores sociais (SANTOS, 2007, p. 292).

O que evidenciamos é ainda uma tensão no currículo escolar brasileiro e o não consenso do que priorizar na escolarização das crianças, adolescente e jovens:

[...] abre-se mão das novas atividades, das práticas lúdicas introduzidas nas escolas? Volta-se a trabalhar com o currículo disciplinar? Como trabalhar com um currículo mais integrado, na forma de projetos, de

maneira a possibilitar, ao mesmo tempo, organização e sistematização dos conteúdos estudados? (SANTOS, 2007, p. 294).

Nesse sentido, legitimamos o lugar da experiência e dos conhecimentos escolares relevantes, pois acreditamos que é a partir deles, de forma integrada e sistematizada, que a escola conseguirá cumprir os seus propósitos formativos. Uma “integração significativa da experiência e de conhecimento” (BEANE, 2003, p. 95) é o que nos ajuda a referendar um currículo democrático e social no qual essas experiências integradas serão tratadas com conhecimento cultural, metacognitivo, situado em um contexto significativo e não como acúmulo do capital cognitivo.

O conceito de integração das experiências (BEANE, 2003) prevê que as experiências integradas sejam um recurso didático e pessoal, à medida que se tornam um dispositivo de significação para o sujeito, pois não são apenas atividades mentais, estáticas, lúdicas ou prazerosas; pelo contrário, se constituem em espaços dinâmicos, significativos e experienciais: “Esse gênero de aprendizagem implica ter experiências construtivas e reflexivas [...] que são apreendidas de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações” (BEANE, 2003, p. 94). Essas experiências são integradas na medida em que se tornam “esquema de significação” (BEANE, 2003, p. 94) e que integram as experiências anteriores com as novas situações que serão vividas.

Através de formas democráticas e inovadoras

Participamos em alguma medida do debate sobre o desejo de melhorar as condições para aprender e ensinar num cenário em constante transformação. Segundo, Silva (2020), a inovação se converte e se traduz nesse universo como formas de adaptação a um mundo em permanente mudança. Nesse intento, entendemos que a forma com que produzimos respostas ao cenário em constante modificação na escola passa pelas nuances da inovação, servindo de alerta para a associação feita entre inovação educativa

e transformação tecnológica materializadas em livros, artigos, propostas que batem à escola num portfólio cada vez mais variado. Tal cenário reforça a máxima de que toda inovação perpassa e implica uma mudança, mas nem toda mudança significa melhoria.

Defendemos a ideia de que esses movimentos de pensar e renovar os processos da escola devam ser protagonizados pelos sujeitos que nela habitam – enquanto constituem-se como homens e mulheres, sujeitos de direito e autoria – contrapondo a expectativa de que outras ferramentas, como as tecnologias da informação ou ofertas externas de soluções pedagógicas, possam, exclusivamente, proporcionar a inovação na escola.

Diante de um imperativo por inovação demandado pela expectativa de mercado, seja pela nossa própria vontade de rerepresentar seja pela necessidade de reinventar nossas práticas pedagógicas, buscaremos romper com a ideia de que a inovação acontece por imposição de reforma ou por meio de dispositivos alheios às vontades e habilidades dos sujeitos da educação.

Um risco nos discursos que envolvem a inovação está tanto nas posições mais utilitaristas quanto nas conservadoras e fragmentadas que circulam nos debates do neoliberalismo. Essas posições materializam suas intencionalidades na mudança da educação baseada nos discursos que apontam lacunas, aspectos que enfatizam o fracasso escolar e, por isso, necessitam de apoio externo para provocar melhorias no processo de aprendizagem. Essa percepção encontra eco no empresariamento da educação que vem compondo propostas de visão padronizada da educação. O interesse de empresários, instituições e até mesmo editoras – com seus portfólios ilustrados que podem, inclusive, serem customizados para atender as lacunas de cada escola – se transformam em ferramentas que conversam com essa padronização e pouco (ou nada) fomentam trabalho colaborativo e democrático dentro da escola. Essas ofertas são geralmente muito diversificadas e sofisticadas e vêm encontrando espaço nos planejamentos da escola através de editais ou adoções compulsórias. Isso reforça a necessidade de se responder sobre que

tipo de inovação a escola precisa e questionar se ela servirá como dispositivo para o exercício de uma educação integral na perspectiva democrática.

Queremos provocar o pensamento sobre a inovação educativa como propõem autores como Carbonell (2014), Sancho-Gil (2018), Fernando Hernández (2017). Ou seja, estamos mobilizadas a compreender que

A inovação educativa transita entre os processos de melhoria — fazendo o mesmo, mas melhor, aperfeiçoando ou modernizando a epistemologia e a transmissão do conhecimento — e os processos de transformação: mudando com diferentes graus de radicalidade a instituição escolar, os conteúdos do currículo, os modos de ensino e aprendizagem e a participação dos diferentes atores da comunidade educacional (CARBONELL, 2014, p. 69).

Conforme os autores, a inovação educativa não representará uma única forma de responder e de se adaptar às mudanças sociais produzindo grandes revoluções. Ela vai produzir efeito, em graus distintos, nos conteúdos, nas escolhas pelos modos de ensinar e pelas concepções do aprender e, inclusive, pela forma como fazemos circular esse e outros debates na escola.

Diante de instituições educativas complexas, com engrenagens historicamente constituídas, a inovação que pode ser sustentada e que estamos concebendo é aquela que dialoga com a origem da escola, com os valores e as marcas institucionais que as diferem de outras, que fazem parte da cultura da escola. Por exemplo, algo que, em uma escola, é radicalmente inovador, em outra é operação da rotina, e isso não pode ser descaracterizado, pois responde ao que se refere à inovação enquanto possibilidade de melhoria e transformação através do compartilhamento do conhecimento dos sujeitos que na escola habitam. Isso também não quer dizer que a inovação é algo esporádico e isolado, mas vai tomando corpo na organização da escola, em diferentes graus de radicalidade, segundo Carbonell (2014).

Assim, a inovação que se pretende defender nesse argumento é aquela que opera na melhoria e na transformação conforme encorajam os autores. Melhoria na compreensão de que não é possível repetir algo do mesmo jeito para as mesmas pessoas ou pessoas diferentes quando concebemos a educação como processo cultural, historicamente constituído, que produz efeito nos modos de ser e de estar no mundo. Transformação na dinamização de outras formas de se fazer o que sempre se fez, constituindo renovação para os processos educativos na produção de outros sentidos para um tempo em constante mutação. Em outras palavras, aquilo que destaca Sancho-Gil (2018, p. 15): “[...] isso implica que temos que estar alertas, temos que entender os fenômenos que nos cercam, temos que analisar o que temos que transformar, o que temos que melhorar, o que temos que sonhar e projetar”, e nos dar conta do que essa melhoria e essa transformação implicam na escola.

Reafirmamos que a inovação que defendemos não acontecerá por decreto ou por reformas educacionais, e muito menos pela aquisição de dispositivos que disseminam a tecnologia na escola. Ademais, é um tanto quanto arriscado depositar em qualquer tipo de tecnologia as expectativas pela mudança que se busca na escola, como refletem Sancho e Hernández (2006). É preciso, segundo os autores, converter as tecnologias, entendidas como ferramentas e recursos variados e formas de interação com o objeto de estudo, em motores para inovação pedagógica, de forma colaborativa e democrática. É necessário fomentar na escola experiências educativas que estimulem intelectualmente os estudantes e seus professores a realizarem movimentos criativos que permitam a transformação da prática, pois seguimos aprendendo e aprendemos de diferentes modos. Segundo Sancho (2018, p.18) “um dos elementos que tende a produzir mais turbulência antes de qualquer tentativa de inovar ou transformar o ensino são as evoluções da aprendizagem”. Tais evoluções retomam o questionamento que devemos nos fazer sobre o que, de fato, os sujeitos aprenderam. Em que medida os recursos tecnológicos, as

metodologias ativas, as estratégias de aprendizagem utilizadas contribuíram para que o estudante pudesse ter seu direito de aprender garantido e legitimado?

No âmbito da sistematização, a inovação educativa é constituída como dispositivo para educação integral na medida em que se associa à relevância da renovação pedagógica na escola, incluindo todos os aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, capazes de valorizar os diferentes saberes, recriando espaços democráticos de escuta, de resolução de problemas no coletivo de professores, gestores e estudantes e na apresentação de propostas contextualizadas que façam sentido para a comunidade educativa.

Palavras Finais

Ao concluir esse ensaio, convidamos nossos leitores a pensarem a escola como lugar de transformação. Ao assumirmos um compromisso ético com a educação feita todos os dias, nos nossos espaços, recolocamos em pauta as intencionalidades de uma educação integral, assumindo um posicionamento de curiosidade epistêmica e estímulo intelectual para colaboração criativa, capaz de diversificar as formas de produzir as práticas na escola. Não de forma ingênua, mas, sobretudo, de forma esperançosa, percebemos que a escola foi se modificando, buscando produzir respostas aos mais diferentes contextos vividos, pois “A escola de hoje não é a escola de ontem, nem é a mesma que será amanhã. A escola em todas as suas dimensões e áreas vai se constituindo dia após dia em direção a um modelo outro” (COLLET, 2020, p. 17). E essa afirmação já nos mobiliza para continuar aprendendo.

Referências

- BEANE, James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 91-110, 2003.
- CARBONELL, Jaume. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Madrid: Morata, 2017, p. 77-82.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.
- COLLET, Jordi. Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común. In: FEU, Jordi; PRIETO, Óscar (Orgs.). *La renovación pedagógica en España desde una mirada crítica y actual*. Madrid: Morata, 2020.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- HERNANDEZ, Fernando. Las materias que distraem o la utilidad de lo inútil. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Madrid: Morata, 2017, p. 125-135.
- MIRANDA, Marília Gouveia. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 639-651, 2005.
- PACHECO, José Augusto. *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora, 2019. [p. 87-140].
- RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SANCHO-GIL, Juana. Innovación y enseñanza: de la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação PUCRS*, v. 41, n.1, p. 12-20, 2018.
- SANCHO-GIL, Juana; HERNÁNDEZ, Fernando. (Orgs.) *Tecnologias para transformar a educação*. São Paulo: Artmed, 2006.
- SANTOS, Lucíola. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, v.45, p. 291-306, 2007.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Inovações permanentes e desigualdades crescentes: elementos para a composição de uma teorização curricular crítica. In: BOTO, Carlota et al. (Orgs.). *A*

escola pública em crise: inflexões, apagamentos e inflexões. São Paulo: Livraria da Física, 2020, 169-182.

ANEXO - AMPLIANDO O REPERTÓRIO: ROTEIRO DE ESTUDO

***Com Entrevista:**

https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=_6EwSa5TaUM&feature=youtu.be

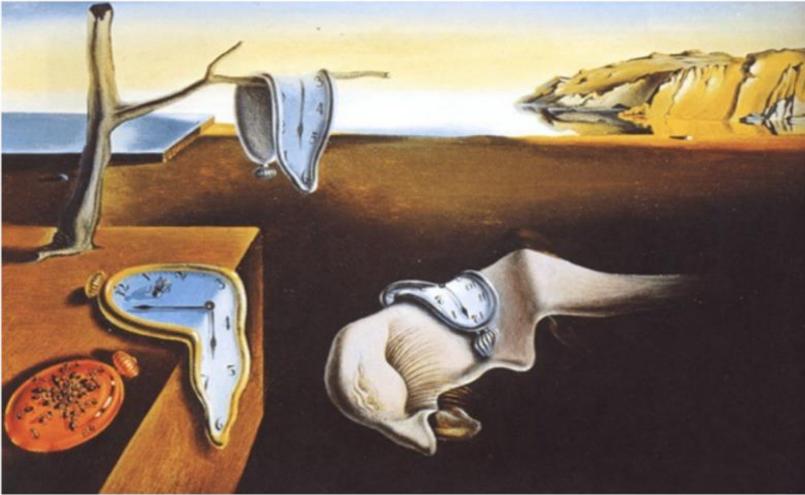
Reserve um momento para assistir Jaume Carbonell entrevistando a Juana María Sancho acerca de ¿Cómo aprenden los docentes?.

***Com Música:**

Quando a poesia vira música? A explicação de Nando Reis nesta versão de “Sutilmente” pode ajudar a pensar como atuamos em modos de colaboração.

<https://www.bing.com/videos/search?q=+nando+reis+e+jota+quest+sutilmente&&view=detail&mid=B60E7D7B38334C232EA3B60E7D7B38334C232EA3&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3D%2520nando%2520reis%2520e%2520jota%2520quest%2520sutilmente%26qs%3Dn%26form%3DQBVR%26sp%3D-1%26pq%3Dnando%2520reis%2520e%2520jota%2520quest%26sc%3D0-23%26sk%3D%26cvid%3DB0C57B316CEE4C4FAA9768BBB9F2632E>

**Com Arte:*



Fonte: <https://www.culturagenial.com/a-persistencia-da-memoria-de-salvador-dali>

A Persistência da Memória é um quadro do pintor surrealista Salvador Dalí produzido em 1931. Através de uma visão subjetiva da temporalidade e das suas implicações, o pintor homenageia o tempo interior e inconsciente, que tem sua própria forma de ser contado e que foge à racionalidade.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E ENSINO DE ARTES: CONTRIBUIÇÕES PARA UM PENSAR INTEGRADOR

Jorge Luiz de Paula, SJ¹
Marcos Epifanio Barbosa Lima, SJ²

1. Introdução

Na atualidade, questões pertinentes a formação dos professores e o pensar acerca do currículo escolar são imprescindíveis para contemplar o processo de ensino/aprendizagem. A prática docente enfrenta desafios cotidianos, desta forma é necessário diálogo, uma formação sólida e subsídios adequados para favorecer o desenvolvimento de um trabalho educacional de qualidade, aspectos como a infraestrutura e continuidade da formação são fundamentais para permitir uma educação integral.

A formação dos professores, aqui destacamos a docência em artes, deve englobar os saberes científicos, disciplinares, curriculares, os conhecimentos técnicos e de ação, para que os professores obtenham capacitação para inovar ao longo de sua caminhada profissional. A educação deve estar pautada em sua função pedagógica, almejando dessa forma compreender os

¹ Jesuíta Irmão, Pedagogo, Artista da Dança, Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança, Mestre em Dança e Doutorando em Educação. Diretor Acadêmico da Escola Santo Afonso Rodriguez/PI. Contato: jorgedepaulasj@gmail.com

² Jesuíta Irmão, Pedagogo, Especialista em Temas Inacianos, Mestre em Gestão Educacional e Doutorando em Educação. Escritor. Gestor de Obras Apostólicas da Companhia de Jesus na Educação Básica. Contato: amdgsj@gmail.com

aspectos culturais da sociedade contemporânea, a fim de transmitir conhecimentos relevantes para os alunos.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. [...] Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1996, p. 19).

A relação entre as políticas educacionais e o ensino de artes nas escolas deve favorecer a implementação de uma escola que zele pela qualidade do ensino, sendo tais fatores fundamentais para possibilitar a expressão do aluno, tendo em vista que uma formação continuada garante clareza e eficiência na comunicação e exposição de ideias, englobando aspectos cognitivos, sociais e culturais, influenciando desta maneira a aquisição de habilidades por parte dos alunos.

Este artigo almeja salientar a relevância e importância da formação dos professores, com foco especial nas questões pertinentes ao currículo, na inovação educativa e na escola integral. Passamos então a enumerar aspectos referentes às questões da aprendizagem, às dificuldades contemporâneas, com o intuito de frisar a vitalidade e contribuição de tal temática em educação para e pela arte para os meios educacional e social.

Partindo da premissa que o ensino de Artes deve introduzir elementos históricos, culturais e sociais, de maneira que favoreça o processo de aprendizagem, auxiliando na superação de barreiras e empecilhos encontrados no processo educacional contemporâneo.

Para justificar a importância de tal área de concentração busca-se relacionar os conceitos teóricos expostos por pesquisadores e estudiosos, junto às práticas educacionais propostas pelos profissionais que dissertam acerca do tema, aliado às reflexões dos seus autores, contemplando o objetivo primordial deste estudo.

2. Fundamentação teórica

Para adentrar no debate central deste estudo, esta fundamentação teórica é fundamental para conceituar, relatar e descrever os aspectos que compõe o assunto, busca-se considerar as características, os mecanismos e fatores que compõe tal temática, pertinente ao ensino de artes. Pauta-se primeiramente em explorar os fatos apresentados por especialistas, profissionais e estudiosos que dissertam acerca do assunto, ressaltando e levantando pontos relacionados à formação continuada, ao currículo e a inovação educativa.

2.1 Currículo

Conforme Sacristán (2013), o currículo escolar tem como sentido constituir a carreira do estudante, o autor descreve que o currículo refere-se aos conteúdos do caminho educacional, em especial sobre sua organização, ou seja, aquilo que o aluno deve aprender, superar e em que ordem cronológica isso deve ser efetuado.

O conceito de currículo representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos. provocando uma aprendizagem fragmentada. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Segundo Santos (2007), o campo do currículo educacional, principalmente a partir dos anos 1990, vem sendo influenciado por propostas de mudanças frente à educação brasileira. Diversas críticas foram feitas com o intuito de diagnosticar problemas, bem como elaborar sugestões e recomendações acerca do currículo, a fim de superar limitações, levando em conta a influência do currículo na formação das subjetividades dos alunos, tendo em vista salientar os conteúdos ministrados e as formas de ensino aplicadas.

Os currículos disciplinares são criticados devido diversas questões como: a hegemonia da cultura acadêmica nos conteúdos curriculares; a hierarquização de disciplinas, no interior das propostas curriculares; as discriminações de classe, gênero e etnia presentes tanto nos currículos oficiais como nos materiais didáticos e nas práticas escolares. Nos últimos anos multiplicaram-se os trabalhos que defendiam os currículos integrados; a necessidade de conhecimento das culturas dos alunos; o respeito às diferenças culturais; a aproximação do currículo da vida cotidiana e da cultura da comunidade em que a escola se insere; a necessidade de a escola trabalhar não apenas conteúdos cognitivos, mas também valorizar e trabalhar o corpo, as emoções e as habilidades e valores sociais; a reorganização da sala de aula, no sentido do estabelecimento de práticas mais democráticas de ensino e o uso de materiais variados no ensino (SANTOS, 2007, p. 293).

A escola possui dificuldade em se atualizar aos novos tempos para responder satisfatoriamente a todas as demandas que lhe são impostas, deste modo é necessário um debate e diálogo constante com o intuito de propiciar uma maior organização pedagógica, para que a instituição consiga abarcar as questões sociais e culturais latentes, superando a ideia de um currículo tradicional.

Os chamados currículos tradicionais, alicerçados em habilidades cognitivas, trabalhavam com idéias como verdade e razão e, nesse sentido, ignoravam que prazer, fantasias e desejos estão imbricados em tudo o que fazemos. Da mesma forma, o conhecimento escolar se distanciava das experiências do dia a dia. O estudo da vida diária do homem comum, a valorização de suas práticas culturais, introduziu no campo do currículo a preocupação pela sintonia entre as práticas pedagógicas e a realidade cotidiana dos alunos (SANTOS, 2007, p. 295).

Pacheco (2014) defende em seus estudos a necessidade da interdisciplinaridade, entre os conteúdos pedagógicos e a vida real, para a elaboração de um currículo coerente, sendo necessário propiciar caminhos entre a linguagem letrada e a popular, para

deste modo conferir tanto o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e de amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Pacheco (2014) relata em seus estudos que o currículo deve estabelecer uma comunicação eficaz entre todos os entes envolvidos no percurso educacional (alunos, famílias e escolas), desta maneira o autor frisa a necessidade de questionar o intuito do currículo regular, que por muitas vezes é enraizado em uma escola seletiva e muito pouco democrática, sendo que na contemporaneidade existem diversas demandas sociais e culturais a serem atendidas.

2.2 Formação dos Professores: os desafios em pensar currículo na educação integral no ensino das artes

Cavaliere (2007) traz em seus estudos a necessidade de refletir acerca da formação dos professores, a autora relata a necessidade de refletir sobre as questões que englobam o currículo e a inovação frente o âmbito educacional, ressaltando a notável expansão das artes nos sistemas públicos nos últimos anos, sendo cada vez mais necessário analisar a eficácia das metodologias didáticas adotadas para propiciar condições culturais e históricas que gerem qualidade ao ensino.

Para atender as exigências de melhor qualificação dos estudantes, a formação de professores, visa à instrumentalização dos mestres com técnicas e métodos de ensino eficazes na transmissão dos conteúdos, pois os estudantes são tidos como receptores das informações transmitidas pelos mestres/professores. Nesse modelo, da

racionalidade técnica o professor é visto como: Um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, o conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, pois servirá de apoio para a sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos. (PEREIRA, 2008, p. 260).

De acordo com Tardif (2007), o processo de formação dos professores deve englobar um saber social, deste modo as práticas pedagógicas em artes devem pensar em um currículo que implique assumir algumas convicções sobre o objeto de tal formação, deve-se questionar as necessidades e quais funções sociais esse profissional responderá à sociedade.

Currículo e ensino são situações que estão sempre historicamente localizadas, pois são práticas sociais que possuem um eminente caráter político, modificando os sujeitos que intervêm nas práticas e sendo estes por elas transformados. Assim, não cabe, conforme os autores, pretender do currículo uma perspectiva redutora, técnica, ou mesmo normativa, que não considere essas condições de sua dinâmica (FRANCO, 2002, p. 173).

Segundo Franco (2002), o currículo deve possibilitar o processo de formação dos professores, inferindo perspectivas de reflexão e indicando uma construção de conceitos de emancipação, apoiada na interação do papel fundamental do professor como formador e em formação constante, onde a prática se constrói na dinâmica da atuação e reflexão contínua, entre teoria e a prática.

Neste sentido, Sacristán afirma que, “Em uma sociedade democrática, esse pluralismo e os conflitos inevitáveis devem ser abordados explicitamente. É necessário que se tornem públicas as diferenças e que estejamos abertos ao diálogo e à participação de todos os agentes e posições controversas” (SACRISTÁN, 2013, p. 11).

Os currículos frente à formação dos professores compõem a identidade do professor formador acerca de sua profissionalização

docente, de acordo com Tardif (2007) o trabalho docente se fundamenta em opções conceituais relacionados à natureza de sua atividade, deste modo, os currículos dos cursos de formação devem ser estruturados para que os professores sejam orientados as concepções históricas, epistemológicas, filosóficas e metodológicas dos conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas das respectivas matrizes curriculares.

É através das diversas áreas ou disciplinas em que se encontra organizado que o conhecimento se torna num instrumento poderoso de experiência humana. Apesar das diferentes fontes ou lógicas que o fundamentam, o conhecimento escolar é um conhecimento educativo e a sua fundamentação é uma questão que se mantém permanentemente aberta. Partindo-se de uma relação forte entre currículo e conhecimento, este último, sobretudo na pluralidade de conhecimentos que a escola tem de integrar no seu projeto de formação ampla, é questionado como conhecimento orientado para a formação social e pessoal dos alunos, com ênfase na dimensão da educação para a cidadania, e conhecimento instrucional, circunscrito a uma dimensão cognitiva, de domínio de saberes específicos, organizados em disciplinas (PACHECO, 2014, p. 75).

Pacheco (2014) expõe em seus estudos que a realidade da formação continuada dos professores exige uma interpretação específica das características do meio em que atua, onde os agentes envolvidos nesse processo deverão considerar aspectos importantíssimos, como etnias, distâncias geográficas, culturas, ritmo de vida, cronologia do tempo, clima e outros aspectos ambientais e socioculturais, que são primordiais para contemplar uma formação continuada.

2.3 Escola Integral e Qualidade do Ensino em artes

Conforme Cavaliere (2007), a ampliação do tempo de escola tende a incrementar maior qualidade ao trabalho educativo que se realizada dentro dela, de acordo com a autora a criação de uma

jornada integral reorganiza a lógica pedagógica, produzindo maior sequência didática nos ciclos de formação. Em torno do ensino de artes é possível permitir que a criança expresse seus sentimentos e entenda a sociedade ao seu redor, através de maior tempo dedicado a esta disciplina.

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Galian (2014) destaca o potencial das políticas públicas, que ampliem a jornada de alunos e professores nas escolas, tendo em vista a função da escola, entretanto a autora relata que é necessário garantir recursos e infraestrutura para propiciar o desenvolvimento intelectual, conferindo a exploração de atividades vinculadas ao projeto pedagógico da escola. Obedecendo aos padrões de uma escola integral, o ensino de artes pode propiciar maior qualidade ao ensino, tendo em vista que as artes implicam em utilizar competências cognitivas, sociais, motoras, dentre outras, para alterar e recombina os aspectos da vida como um todo.

A articulação das experiências oferecidas pela educação integral se mantiver ligada aos projetos pedagógicos das escolas, de modo a que se possa propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, aprofundando determinados traços da vida nesta instituição. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar. Um grau de responsabilidade socializadora, principalmente para as crianças pequenas, é inerente à vida escolar (CAVALIERE, 2007, p. 1022).

Através da análise teórica é possível afirmar que a implementação de uma escola integral aumentará a qualidade do ensino, desde que possua um projeto pedagógico coerente, desta forma a utilização do ensino das artes é um exercício que possibilita a criatividade, levando o aluno a pensar além, encontrar perspectiva para a resolução de velhos e novos problemas, a estarem preparados para encarar os desafios da vida adulta, marcada pela extrema competitividade e uma economia fortemente baseada na informação e no conhecimento.

A ampliação do tempo de permanência de professores e estudantes na escola, tal como se expressa em muitas iniciativas assumidas como sendo expressão da busca por uma educação integral, é defendida aqui como mais tempo para o cumprimento da função específica da escola. Em outras palavras, o tempo a mais é entendido como potencialmente favorável para o processo de tradução cultural que se dá no desenvolvimento do trabalho de professores e alunos, que culmina na constituição do conhecimento escolar. Mais tempo é vislumbrado como elemento potencialmente favorecedor de condições para se cuidar da gestão da diversidade na escola (CAVALIERE, 2007, p. 1027).

Pacheco (2019) ressalta a necessidade de inovar, para que a escola faça parte de uma sociedade com múltiplos aspectos sociais, culturais e econômicos, com olhares distintos que se integrem nos espaços educativos, sendo estes aspectos norteadores da visão atual de formação do cidadão criativo e participativo, com formação holística, democrática e participativa, a inovação confere a construção coletiva nas dinâmicas escolares e a participação dos indivíduos dos segmentos da comunidade educativa no processo educacional.

O sistema escolar não tem sido bem-sucedido na sua missão social uma vez que, mesmo mudando continuamente, as escolas preservam muito daquilo que já faziam – a nomeada “síndrome da escola”. Impera, assim, no interior das escolas, uma abordagem curricular centrada nos resultados, fazendo crer que os resultados são o

principal motor das reformas a empreender e que o professor apenas precisa de ser formado no domínio dos conteúdos a ensinar e nas técnicas de ensino, desta forma a inovação pode ser uma estratégia virada para o futuro (PACHECO, 2019, p. 49).

3. Conclusão

A realização deste trabalho possibilitou uma reflexão sobre a necessidade de metodologias didáticas mais dinâmicas e interativas junto ao ensino atual, a fim de conferir uma aprendizagem contínua e significativa. Evidencia-se com a elaboração deste estudo que uma formação sólida e continuada é extremamente importante para a construção do saber, com isto questões como o currículo, a inovação educativa e a escola integral são fatores que devem ser pautas constantes dos debates das políticas públicas atuais.

O fortalecimento do ensino das artes no currículo educacional deve possibilitar encontrar práticas de ensino e metodologias didáticas, que englobem as questões sociais e as incertezas da sociedade moderna perante a educação, tendo em vista que os ambientes escolares atuais carecem de atenção com estas temáticas, fazendo-se necessário fortalecer as bases da educação, introduzindo novos paradigmas e reflexões perante o ensino regular, para que assim sejam alcançados resultados cada vez mais satisfatórios perante o âmbito educacional.

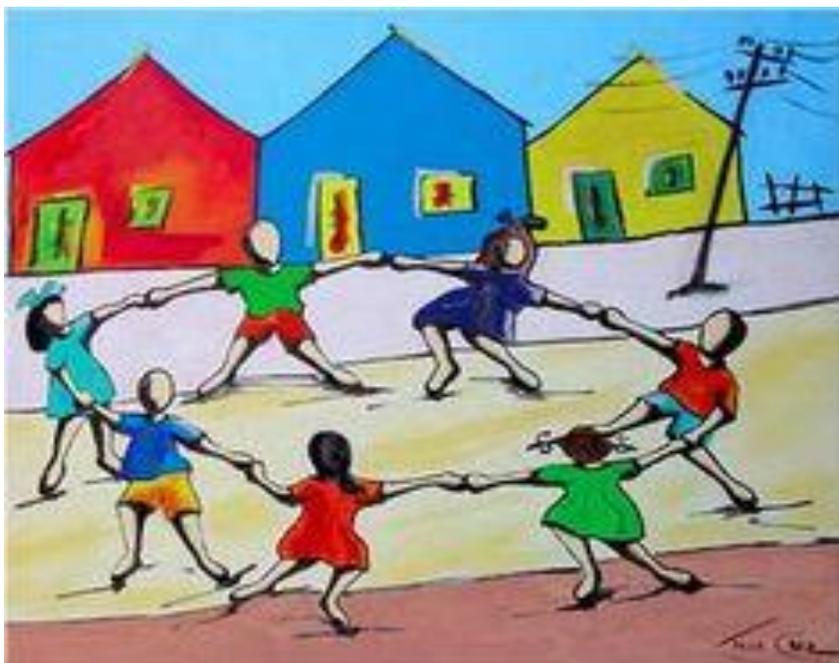
É preciso salientar que o profissional, que atua como docente, deve sempre buscar aperfeiçoamento perante sua prática de ensino, para contemplar e identificar as necessidades reais de seus alunos, visando deste modo contribuir com o desenvolvimento do pensamento lógico de cada aluno que acompanha, conferindo desta maneira a mediação do conhecimento de forma coerente, atribuindo valor e significado ao cotidiano de tais alunos.

Entretanto, é importante chamar a atenção sobre as limitações que permeiam o ensino, levando em conta que para que as práticas pedagógicas obtenham êxito e relevância, é necessário contemplar

um conjunto de fatores primordiais para a concretização do processo educacional, fatores que partem da infraestrutura, capacitação, políticas públicas eficientes e participação da comunidade como um todo, tendo por intuito fortalecer que projetos educativos em torno da matemática possam explorar recursos diversos para concretizar os aspectos sociais, culturais e os pertinentes a saúde diante o ensino/aprendizagem.

Portanto, diante da necessidade crescente da autocrítica da educação atual, fica evidente que a problemática acerca do currículo e o discurso sobre qualidade do ensino envolvem diversas questões, desta forma o debate maduro é válido para propiciar enfoques críticos que favoreçam o ensino das artes. Sendo assim, é necessário contemplar o mundo atual de forma significativa, apresentar novas óticas para os alunos, contribuindo deste modo para que sejam construtores e inovadores no processo de ensino/aprendizagem atribuindo aspectos relevantes para a comunidade educacional como um todo.

Colocamos a obra *Ciranda*, de Ivan Cruz, como possibilidade de continuidade de análises e estudos, como símbolo referente para saber mais, pois remete à uma coleção de mais de 600 quadros por ele pintados com temática correlata a ser descoberta e utilizada pedagogicamente na docência e estudos de artes e a plasticidade a ela inerente.



Ciranda - Ivan Cruz³

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 248, dez. 1996.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Políticas Organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** In: Indicativos para um currículo de formação. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

GALIAN, Cláudia; Sampaio, Maria. **Conhecimento escolar na escola de tempo integral,** In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org).

³ Sobre Ciranda, disponível em <http://artistasdobrasil.com/2018/09/11/ivan-cruz-ciranda-ii/> acesso em 28.06.2021.

Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p.11-28

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar trabalhos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

PACHECO, José Augusto. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.

_____. **Inovar para mudar a escola**. Porto: Porto Editora, 2019.

PEREIRA, DINIZ, J. E. . **A formação acadêmico profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas**. In: E. Eggert et al. . **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: livro 1**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008.

PRODANOV, C. C. **Manual de metodologia científica**. 3. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Lucíola. **Currículo em tempos difíceis**. Educação em Revista, v. 45, 2007.

SILVA, E. LUCIA; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

DE PROFESSORAS A PROFESSORES: APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR NO SÉCULO XXI

Estela Denise Schütz Brito¹

Rosane Salette Sasset²

1. Introdução

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. (MORIN, 2018, p.40)

Somos seres complexos. É desse modo que Edgar Morin, sociólogo e filósofo francês, interpela-nos na citação que escolhemos para abrir as reflexões deste texto. Por estarmos emoldurados nessa forma, seres biológicos e culturais, pontuados pelo autor, necessitamos, desde a mais tenra idade, ser educados e respeitados dentro dessa complexidade ou, pelo menos, deveríamos.

Nessa perspectiva, diferentes teóricos ao longo da história, voltaram seu olhar para a formação, educação e relação ensino e aprendizagem dos sujeitos, a fim de projetar uma educação que

¹ Professora da rede privada de ensino no município de São Leopoldo/RS. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Bolsista Capes/Proex. schutzbrito@gmail.com

² Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Bolsista Capes/IFRO. rosane.sasset@gmail.com

considerasse o ser humano dentro de sua complexidade, contemplando não somente a parte intelectual, mas também a física e espiritual. Uma dessas propostas de educação, que respeitasse o desenvolvimento natural dos indivíduos e os instruisse considerando-os em sua globalidade, surgiu, entre os séculos XVIII e XIX, nos ensinamentos de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Pestalozzi propôs, a partir de suas observações e práticas com crianças órfãs, uma educação integral, a qual deveria envolver e desenvolver três dimensões humanas: a cabeça, a mão e o coração. Söetard (2010), explica que, na concepção do educador suíço, a *cabeça* representa o intelecto, o poder do homem; a *mão* estaria voltada para a obra, o trabalho a ser realizado; e o *coração*, a sensibilidade do ser humano, a espiritualidade. Constatamos, assim, que esta proposta de educação integrava três esferas do ser humano: intelectual, físico e moral, ou seja, buscava olhar o ser humano dentro de sua complexidade, cultural e biológica.

Deste modo, como uma educação que valorize as diferentes dimensões do ser humano e que busque desenvolvê-lo de forma integral, o espaço onde isso ocorre também se faz importante e deve ser pensado, refletido e organizado. Pestalozzi também pensou acerca do espaço educativo e, para o educador, a escola deveria ser uma extensão do lar, um ambiente envolto de afeto, no qual o aluno se sintia acolhido e seguro.

Se formos analisar, de modo minucioso, a instituição escolar é o primeiro espaço, fora do convívio familiar, em que esses seres tão diferentes e complexos se encontram e interagem. A escola é o espaço comum que proporciona a sujeitos, advindos de lugares distintos e de culturas diversas, um compartilhamento de saberes e ideias, de socialização, de conhecimentos e aprendizagens. Mas, como organizar esse tempo e espaço comum, compartilhado, a fim de acolher, respeitar, contemplar e valorizar esses diferentes atores/autores, suas culturas e conhecimentos? Para refletirmos sobre essa questão complexa, precisamos adentrar os muros da escola e abrir essa “caixa preta”, conforme nos instiga Julia (2001) e Escolano Benito (2017) e que o faremos mais adiante.

Além disso, há que se considerar os estudos de José Gimeno Sacristán (2013), os quais apontam o currículo como sendo o instrumento organizador do tempo e do espaço escolar. As observações do pesquisador espanhol acerca do currículo, desde a etimologia da palavra, até os agentes que nele se envolvem para sua construção, apontam que, além de organizar o percurso formativo dos estudantes e a (grade) sistematização de conteúdos e disciplinas a serem ensinadas e aprendidas pelos alunos, o currículo é também um campo de poder e de disputas. O que ensinar? Como ensinar? Quando ensinar? São algumas perguntas que permeiam a constituição e organização curricular de uma instituição de ensino.

Partindo dessas questões e provocações iniciais, o texto que aqui se apresenta tem como objetivo, estabelecer um diálogo reflexivo, direcionado de professoras a professores, visando pontuar alguns aspectos que pesquisamos e estudamos, nos últimos meses, a fim de ampliar o entendimento quanto à educação, à organização curricular e cultura escolar que se institui nesses espaços formativos de crianças e jovens.

Para isso, organizamos esta escrita em quatro momentos, a saber: na introdução, anunciamos o problema, a partir da epígrafe de Morin (2018), apresentando o ser humano enquanto um sujeito complexo, biológico e cultural, o objetivo e a organização deste texto. Após, no segundo momento, tencionamos articular os fios de uma atuação docente e dos espaços oportunizados para que a educação aconteça, desde o que foi proposto pelo educador tcheco Comenius em sua Didática Magna até o período pandêmico, na educação remota. Na terceira seção, discutimos o retorno ao espaço escolar, problematizando de que modo voltamos a esse lugar de educação, refletindo essa questão da organização do tempo e do espaço em diálogo com a cultura escolar. Por fim, não com o objetivo de apresentar fórmulas, mas de problematizar os assuntos apresentados, pontuamos fragmentos e retomamos alguns aspectos apresentados no texto, em uma sugestão de prática pedagógica, a fim de abrir janelas para a continuidade dessas reflexões iniciais.

2. Da sala de aula de Comenius à sala de nossas casas: a atividade docente em tempos de pandemia

O educador Comenius nasceu na região de Morávia, atual República Tcheca. Aos 12 anos passou a viver sob os cuidados de seu tio, um artesão moleiro, que o acolheu após seus pais serem vitimados por uma epidemia que assolou a região. Enquanto vivia com o tio, aprimorou o talento para as atividades manuais. Aos 16 anos, iniciou o ensino secundário na recém reformada escola dos Irmãos Morávios, em Prerov, quando teve contato com os autores clássicos e latinos.

Entretanto, a imersão de Johann Amós Comenius (1592-1670) no campo das ideias se deu ainda em sua infância, a partir das leituras narradas por seu pai, as quais despertaram o pensamento crítico no menino que gostava de frequentar a biblioteca, pois ansiava descobrir tudo o que estava a seu redor. Quiçá foram essas experiências que despertaram no autor da *Didática Magna* o desejo de que as escolas oportunizassem todo e qualquer conhecimento a todos.

Nessa obra, o pensador, considerado o *Pai da Pedagogia*, discute a relação existente entre os problemas pedagógicos e as questões gerais nas quais a humanidade está envolvida, além de propor um sistema de educação que deveria ser aplicado desde a infância até os estudos posteriores à formação universitária. Foi Comenius também quem sugeriu a distribuição das disciplinas escolares, a organização das turmas — considerando a faixa etária dos estudantes — propôs as atividades escolares sistematizadas em horários de aula, além de atentar-se para a elaboração de materiais didáticos que fariam parte do processo de ensino e aprendizagem que tencionava ver implementado no currículo escolar.

A escola que Comenius frequentou enquanto aluno, certamente, levou-o a ponderar acerca dos meios pedagógicos que eram aplicados pelos educadores da época. Os métodos utilizados se sustentavam em processos de memorização, cujas temáticas centravam-se em questões religiosas em detrimento a assuntos como leitura, escrita e cálculo. Não era essa escola, que prevaleceu

em seu tempo de estudante, que vislumbrava para as gerações futuras. O educador Comenius entendia que a escola

[...] deve ser um lugar bonito, que ofereça, dentro e fora, agradável espetáculo para a vista. Que dentro, o ambiente seja bem iluminado, limpo, todo ornado por pinturas, retratos de homens ilustres ou mapas coreográficos, recordações históricas ou emblemas. Do lado de fora, nas imediações da escola, deve haver não só um espaço para brincar e andar (pois as distrações não devem ser negadas às crianças de quando em quando [...]), mas também um jardim onde seja possível levá-las para que se recreiem os olhos vendo árvores, flores, relva. Se a escola for assim, pode-se supor que lá as crianças não irão com menos alegria do que sentem quando vão ao mercado, onde sempre esperam ver ou ouvir algo de novo. (COMENIUS, 1997, p. 169-170).

Nesse sentido, tendo em mente a realidade em que vivia, o pensador tcheco entendia os espaços da escola como locais significativos para o aprendizado, uma vez que continham dados, referências, mensagens, informes e indicações as quais deveriam integrar o conhecimento dos estudantes, que conviviam nesses ambientes e articulavam os fios responsáveis pela tecitura do currículo e da cultura escolar.

São os espaços da escola que abrigam, dessa forma, os atores/autores do processo de ensino e aprendizagem. Nesses espaços, as inovações pedagógicas são experimentadas e se institucionalizam como práticas educativas. Estudos realizados por Viñao Frago e Escolano Benito (2001) referem-se aos espaços escolares como sendo parte de um processo cultural e ideológico de representações. Tais pesquisadores entendem que a arquitetura da escola contém determinado simbolismo o qual traz consigo intenções, valores e significados de tal forma que não são espaços neutros; são ambientes repletos de saberes que devem compor o currículo por serem protótipos de laboratórios nos quais são executadas inúmeras experiências e conhecidos os resultados que compõem os processos de aprendizagem.

De acordo com o pesquisador espanhol Escolano Benito (2000) os espaços da escola têm despertado o interesse de pesquisadores por se tratar de uma temática inovadora, a se considerar a escassez de pesquisas realizadas, que permite a emersão de aspectos expressivos para a constituição da cultura escolar. É nos espaços da escola que ocorre a socialização das crianças e jovens, seguindo regras e modos que contribuem para que se constituam cidadãos conscientes, pois são parte da sociedade. Também é da interação que se dá entre os atores/autores que convivem nesses ambientes que se estrutura o currículo escolar e a organização pedagógica com seus aspectos culturais, sociais, políticos e ideológicos. Todos esses aspectos são parte da cultura escolar, já que os modos como pensam e agem os atores/autores possibilita que se desenvolvam atividades em todos os espaços escolares, integrando tais espaços à própria vida cotidiana. (VIÑAO FRAGO, 2000).

A releitura em relação ao que se compreende como espaços da escola está entre as questões curriculares que têm permeado os debates educacionais no momento em que a ciberespacialização³ da sala de aula está em expansão, em decorrência dos efeitos causados pela pandemia da covid-19, a qual têm suscitado aceleradas e intensas alterações na sociedade interconectada.

A interconexão contribuiu para o avanço da ciberespacialização e por estabelecer a articulação dos espaços da escola com os espaços das nossas casas e transformar a sala de aula em uma “clase en pantuflas”, como afirmou Inés Dussel em um conversatório virtual ocorrido em abril de 2020, cuja temática volta-se para esse espaço escolar que adentrou os espaços, até então privados, de nossas casas.

A pesquisadora argentina nos interpela a refletir acerca das mudanças ocorridas nos espaços escolares quando nós estamos em nossas casas e os alunos nas suas. Há que se perguntar acerca de

³ O termo ciberespacialização foi empregado por Pierre Lévy (1997) em sua obra *Cibercultura* e refere-se à virtualização da informação, da comunicação e do conhecimento.

que tipo de sala de aula temos, que transformações ocorrem com nossas metodologias quando temos que conciliar as atividades docentes, com as tarefas domésticas e demais atividades que faziam parte de um espaço privado. Espaço esse que agora se mescla com preparação de aulas, correção de trabalhos, atendimentos individuais a alunos e pais, reuniões extras e inúmeras outras atividades que se multiplicam e fazem com que o trabalho e o espaço escolar estejam presentes quase que em todos os espaços e tempos disponíveis.

Diante disso, perguntamo-nos se os novos “arranjos” impostos pela pandemia nestes quase dois últimos anos pode ser o prenúncio de que haverá novos espaços e tempos escolares na “medida certa” para atender a cada um de seus usuários em particular? Não há uma resposta única e imediata. O que vivemos é um tempo único. Posto isso, precisamos refletir conjuntamente, de que modo retornaremos para o espaço escolar. Quais são as renovações que poderão ou deverão ocorrer relativas às práticas, aos tempos e aos espaços, a fim de termos um olhar sensível aos sujeitos e às demandas do nosso tempo?

3. Espaço, currículo e cultura escolar: de que forma voltamos para a escola

Entre os inúmeros textos poéticos escritos por Fernando Pessoa (1946), há dois versos, “*Não basta abrir a janela / Para ver os campos e o rio*”, que nos levam a refletir acerca de todas as transformações por que estamos vivendo nestes tempos pandêmicos e que podem ser vistos como metáfora da educação integral, do currículo e da cultura escolar.

Essa provocação de Fernando Pessoa, instiga-nos a refletir sobre esse retorno ao espaço escolar pós-período de isolamento social. O contexto de pandemia fez com que os professores passassem a exercer suas atividades docentes em uma modalidade totalmente diferente daquela que foram preparados para atuar. Da vivência entre as salas de aula e o convívio “cara a cara” com os

estudantes, deslocaram-se para o distanciamento e às aulas virtuais. Não houve uma preparação, um processo de transição. Tudo aconteceu em meio a incertezas e medos. Entender a mudança dos espaços escolares, trouxe inúmeros questionamentos e retomando os versos de Fernando Pessoa como metáfora desses espaços é que se constata que não foi simplesmente, fechar a janela do espaço físico para abrir a janela do espaço para o virtual.

Para muitos docentes foi uma oportunidade para reinventar-se e inovar suas práticas pedagógicas, além de se verem desafiados a mostrar toda a criatividade que exercitavam em outro espaço, enquanto que para outros foi o momento de “aprender na prática”, visto que, de acordo com dados disponibilizados pelo Instituto Península (2020), no período anterior à paralisação das aulas presenciais, 88% dos professores nunca haviam ministrado suas aulas a distância de forma remota; aponta ainda que 83,4% dos professores não se sentem preparados para ensinar de forma remota. Acerca do trabalho desenvolvido diariamente pelos professores, Escolano Benito (2018, p. 335) destaca que

[...] o trabalho cotidiano do professor não se assemelharia nem ao do cientista nem ao do artista, senão ao do trabalhador que recontextualiza saberes que outros têm definido e compõe repertórios técnicos com recursos heterogêneos de diversa extração. Esse perfil de professor enfatiza, sem dúvida, a dimensão empírica de sua cultura profissional, embora as habilidades que impliquem esta cultura não sejam profissionais no sentido de destrezas especializadas.

Nesse sentido, os professores se viram atores/autores de um currículo que precisou ser reinventado e, para o qual, eles mesmos tiveram que se reinventar, sem ao menos terem as destrezas especializadas, conforme aponta o autor na passagem citada. Sobre o currículo, Sacristán (2000, p.53), registra que este “[...] é um lugar privilegiado para analisar a comunicação entre as ideias e os valores, por um lado, e a prática, por outro,[...] valorizando os conteúdos, como linha de conexão da cultura escolar com a cultura

social.” Cultura escolar que se fortalece nas relações que se articulam entre os diferentes grupos de atores/autores sociais, uma vez que se consolida a partir de tais relações que ocorrem ao longo do tempo em formas de tradições, regras e ações entre os que atuam nas instituições escolares. (VIÑAO FRAGO, 2006).

Sobre essa relação entre escola, currículo e cultura, cabe destacar as considerações apontadas pelo pesquisador espanhol Escolano Benito (2018). Ele pondera os múltiplos encadeamentos estabelecidos entre esses três campos, a iniciar pelo ponto de que a instituição escolar é uma criação cultural. Está sempre localizada em contextos que são sociais e também culturais. Além disso, a escola transmite uma determinada cultura aos seus educandos por meio de suas disciplinas e práticas desenvolvidas em seu espaço interno, denominando-a de cultura curricular.

Com a pandemia, conseguimos perceber mudanças mais repentinas, adaptações e alterações no que tange à organização curricular e à prática de alunos e professores, promovendo a criação de novos modos de ser e estar no espaço escolar. Com isso, conseqüentemente, visualizamos a produção de novas culturas. Entretanto, há que se considerar que também houve resistência por parte dos professores e alunos, uma vez que romper com estruturas consolidadas, não ocorre sem estranhamentos, pois, de acordo com Escolano Benito (2020, p.6) “a chamada ‘gramática da escolarização’ está presente nas novas práticas, condicionando-as”.

Segundo este mesmo autor, as práticas que se estabelecem dentro do espaço escolar organizam, juntamente com outros elementos da instituição, a cultura escolar. Em suas palavras, “a cultura resultante se codifica nas práticas observáveis no cotidiano das escolas, aquelas que se manifestam nas atividades dos alunos e no comportamento dos docentes” (ESCOLANO BENITO, 2017, p.25). Nessa perspectiva, inferimos que a cultura não é algo estanque, imutável, mas sim, que por meio de nossas práticas, organizações e ações, vai se modificando de igual forma ao longo do tempo.

Refletir sobre as nossas práticas é um desafio constante, assim como a estrutura dos diferentes espaços, os quais a escola

disponibiliza aos seus estudantes e docentes. Nesse contexto, o currículo, assim como a cultura, permite considerar o que se entende como “ser a escola” e “estar na escola”, devendo ser pensado e repensado frequentemente, não por um grupo seletivo, mas com a participação de todos aqueles que formam a comunidade escolar.

4. Tecendo algumas considerações

Procuramos ao longo deste texto, estabelecer um diálogo com professores de diferentes níveis da educação básica, no intuito de refletirmos conjuntamente acerca de aspectos referente à educação, ao currículo e à cultura escolar diante das demandas impostas pelo século XXI, a saber, a educação durante e pós-período pandêmico. Assim, as questões emergentes que procuramos evidenciar nas reflexões apresentadas se voltaram às temáticas do espaço e da educação integral.

Esses aspectos são caros para nós professores, uma vez que entendemos a educação integral, o espaço e o tempo, como uma tríade que se articula e como elementos que se complementam no processo educativo e formativo dos sujeitos dentro de uma instituição escolar. Diante disso, o currículo é o documento responsável, por articular, organizar e apresentar estas e demais particularidades inerentes ao espaço escolar.

Após refletirmos sobre a concepção de educação proposta por Comenius, e como muitos professores no século XXI tiveram que reinventar sua prática, uma vez que no período de pandemia, a sala de casa se estabeleceu como a sala de aula, travamos uma discussão sobre os diferentes espaços em que a educação pode se constituir. Nesse sentido, nosso desafio de reflexão se direciona para a forma de como irá ocorrer o retorno ao espaço escolar, iremos voltar da mesma maneira, com as mesmas práticas, apenas “abrindo as janelas para ver os campos e rios”, conforme nos provocou a poética de Fernando Pessoa (1946)? Mudamos os instrumentos e retomamos as mesmas práticas? Pensamos na educação integral dos nossos alunos apenas ampliando sua carga horária no espaço

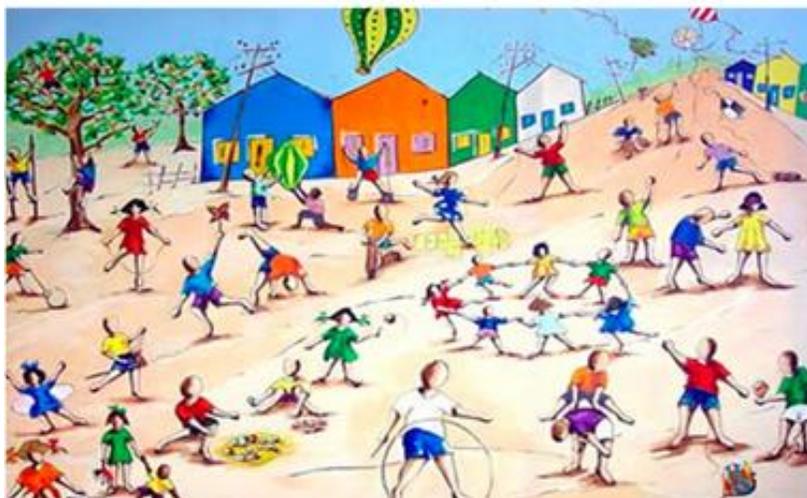
escolar, mas sem uma intencionalidade pedagógica de forma a desenvolver as múltiplas dimensões que o constitui?

Podemos considerar esse tempo de distanciamento social como sendo um tempo perdido ou um tempo para repensar nossas práticas pedagógicas, para desenvolver atividades articuladas e que sejam significativas para nossos estudantes, tanto no que se refere à individualidade de cada um, quanto à coletividade. Um tempo que nos permitirá ressignificar os espaços e a cultura da escola.

Quadro 1: Sugestão de prática pedagógica

A obra intitulada “Brincadeiras Infantis”, produzida pelo artista plástico brasileiro Ivan Cruz⁴, exibe elementos que nos suscitam importantes reflexões, quanto aos assuntos apresentados no texto:

Imagem 1: Brincadeiras infantis



Fonte: Ivan Cruz

⁴ Para saber mais sobre o artista e suas obras visite <https://www.ivancruz.com.br/>

A partir da observação da obra exposta, realizamos algumas provocações para serem exploradas por professores em sala de aula e/ou em reuniões pedagógicas:

Contemple a obra em questão: o que você observa?

Em qual espaço se desenvolvem as atividades representadas na obra?

Quem são, ou poderiam ser, os sujeitos brincantes na pintura?

As personagens pintadas por Ivan Cruz apresentam pés, mãos e rostos, porém não com seus traços convencionais. Qual terá sido a intenção do artista ao optar por tal recurso?

Observando a obra, em que tempo e espaço você se remete?

Quais sentidos e sensibilidades a obra suscita?

Em que ponto, ou quais as relações que podem ser estabelecidas, entre a pintura de Ivan Cruz e a discussão apresentada no texto

De Professoras a Professores: apontamentos sobre educação, currículo e cultura escolar no século XXI?

Sugerimos ainda, o videoclipe da música de Milton Nascimento, “Bola de meia, bola de gude” (<https://www.youtube.com/watch?v=G9RS2BkbqHw>) para ser assistido por professores (as) com o objetivo de provocar reflexões acerca de suas memórias e vivências, nas quais os brinquedos e as brincadeiras se fizeram presente. Em que medida esses contribuíram para a sua constituição de sujeito? O que o menino representa para o adulto, nessa canção? Professores (as) poderão compartilhar essas memórias e vivências em pequenas rodas de conversa que permitem uma interação mais aconchegante e de mais cumplicidade entre eles (as).

“A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração”. (Ivan Cruz)

Fonte: Organizado pelas autoras, (2021).

Referências

COMENIUS, Johann Amós. **Didática Magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CRUZ, Ivan. **Brincadeiras de criança**. Disponível em: <https://www.ivancruz.com.br/>. Acesso em 07 jul. 2021.

DUSSEL, Inés. **La clase en pantuflas**. Disponível em: <https://red.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/VEP-audiovisual-Ficha-4-La-clase-en-pantuflas-Ines-Dussel.pdf>. Acesso em 08 jul. 2021.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

_____. A cultura da escola: uma perspectiva etno-histórica e hermenêutica. In: CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **História da escola: métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura**. São Luís: EDUFMA; Café & Lápiz, 2018.

_____. In: HONORATO, Tony; NERY, Ana Clara Bortoleto. **História da Educação e Covid-19: crise da escola segundo pesquisadores africanos (Akanbi, Chisholm), americanos (Boto, Civera, Cunha, Kinne, Rocha, Romano, Rousmaniere, Southwell, Souza, Taborda, Veiga, Vidal) e europeus (Depaepe, Escolano, Magalhães, Nóvoa)**. *Acta Sci. Educ.*, v. 42, e54998, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/acta>. Acesso em 09 jul. 2021.

_____. El espacio escolar como escenario y como representación. In: **Revista Teias**, vol.1, nº 2, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23853>. Acesso em 25 set. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/>. Acesso em 25 set. 2021.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, jan/jun. 2001.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651,

maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 jun. 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

NASCIMENTO, Milton. **Bola de meia, bola de gude**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G9RS2BkbqHw>. Acesso em 07 de jul. 2021.

PESSOA, Fernando. "Poemas Inconjuntos". In **Poemas de Alberto Caetano**. Lisboa: Ática, 1946. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1122>. Acesso em 09 jul. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

SÖETARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 112 p. - Coleção Educadores.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VINÃO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas da História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7. 2000.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR E INOVAÇÃO EDUCATIVA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Alessandro França Quadrado¹

Contextualização

No papel de professor, de maneira alguma a omissão poderia ser um conceito dicionarizado. Por outro lado, como um professor, tampouco poderia ter a ambição da onipresença, tal qual um oráculo provedor de respostas, a desconsiderar o caráter ativo de outros sujeitos interatuantes, em cooperação e influência recíproca, no processo de aprendizagem.

Precisaria considerar que, necessariamente, dentre estes sujeitos interinfluentes na aprendizagem, estariam primeiramente os próprios estudantes; os demais educadores de minha escola; as famílias e toda a comunidade no entorno; os gestores; o currículo escolar; o projeto político-pedagógico da instituição; o contexto histórico, cultural, político e social. Desse modo, como professor, portanto, eu seria corresponsável pela aprendizagem dos estudantes que, por sua vez, também precisariam ver-se como protagonistas da construção do conhecimento, em movimento de autoria, de coprodução, e não meramente de reprodução.

Todavia, o que frequentemente um professor vê em sua escola, ainda é a busca pela perpetuação de um contexto educacional tradicional. Nele, há a preferência pela historicização do conhecimento, em lista a ser apresentada verticalmente aos

¹ Orientador Educacional no Colégio Nossa Senhora Medianeira – Rede Jesuíta de Educação, Mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Doutorando em Educação – UNISINOS, Endereço eletrônico: alessandrofq@colegiomedianeira.g12.br.

estudantes como objeto acabado, pronto a ser engavetado para ser utilizado mais à frente em avaliações externas ou internas.

Nestas circunstâncias, as avaliações passam a ser, equivocadamente, a finalidade primeira da escola, secundarizando a aprendizagem efetiva e afetiva, e terceirizando a produção do conhecimento, o qual é visto comumente como externo à escola, tal qual um produto a ser consumido e não significado e ressignificado sob foco de análise crítica dos diferentes sujeitos.

Em vista disso, nesse modelo predominante de educação contemporânea, o motivo pelo qual estudantes vão à escola, possivelmente envolva a ênfase a um currículo preparatório e organizado fragmentadamente para prover respostas aos exames externos, à quantificação do saber e não à sua qualificação.

Nessa perspectiva, faz-se da instituição escolar um ambiente dominado pela competição, seja *contra* outras escolas, ou, ainda, entre professores (pelo melhor score nas respectivas avaliações), ou entre os próprios estudantes que passam a pensar em acumulação de conhecimento, mas, raramente, em sua construção *com* os demais sujeitos da aprendizagem.

Sendo assim, temos nessa escola, já de modo um tanto naturalizado, um centro de formação que, seguidamente, considera cada estudante como sujeito passivo e, como lamentava Paulo Freire, depositário do conhecimento acumulado, treinado em métodos para melhor desempenho em avaliações com fim em si mesmas, porém sem experiências efetivas de vida.

Nesse quadro, caminha-se na contramão de um projeto de escola que aponta no sentido de um currículo que subsidie a educação integral de cidadãos aptos a conviverem em uma sociedade democrática em perene movimento de inovação e aperfeiçoamento.

Desse modo, para que diferentes sujeitos desse processo possam interatuar na escola em influência recíproca, visando à uma educação democrática e emancipadora de jovens sensíveis à constituição de uma sociedade justa e solidária, seria necessário que alguns aspectos centrais fossem aprofundados:

- ✚ O conceito de inovação educativa em contraposição à uma escola ancorada no modelo de currículo por resultados;
- ✚ A integração curricular construída cooperativamente, vinculada à comunidade na qual se insere;
- ✚ Alternativas metodológicas viabilizadoras da integração curricular.

Para tanto, fundamentado nessa contextualização inicial, seguem nas próximas páginas três seções seguidas das considerações finais, pontuando de forma objetiva e articulada os referidos aspectos centrais.

O conceito de inovação educativa em contraposição à uma escola ancorada no modelo de currículo por resultados

Com regularidade, vemos aquilo que José Carlos Libâneo (2020, p.53) denominou “modelo de currículo por resultados” vinculado ao conceito de inovação educativa, provendo a essa concepção curricular um caráter de alinhamento ao que haveria de mais transformador na área da educação. Entretanto, nesse modelo, segundo o autor, existe além do apassivamento do estudante, um “mecanismo de controle de escolas e professores” que acabam responsabilizados pelo (in)sucesso de estudantes.

Assim, diferentemente do que se quer fazer crer em termos de inovação educativa, há nesse modelo a insidiosa investida neoliberal de consolidar a educação como uma *commodity* mensurável por meio de avaliações quantificadoras e padronizantes, porém, não qualificadoras ou mesmo retroalimentadoras de um processo de aprendizagem.

Nessa mesma esteira, segundo os Professores Paulo Marinho, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes da Universidade do Porto (2019, p.925), “o Movimento Global da Reforma da Educação tem sido usado metaforicamente por GERM (sigla em inglês)” buscando alertar acerca de uma perspectiva de reformas educacionais com caráter “infeccioso global hegemônico” que, na visão de Pasi Sahlberg (2018), “se transmite como um ‘vírus’ que

tem vindo a ‘matar a educação’ “. Os referidos professores explicam que na perspectiva de Sahlberg o GERM atua desde a década de 1980, constituindo um “fenômeno global galopante” que se dissemina pela via das agências internacionais de desenvolvimento e de empresas privadas por meio da interferência em reformas e formulação de políticas no campo da educação.

Em sentido contrário a este movimento, Jaume Carbonell Sebarroja (2015, p. 69) postula que a inovação educativa transformadora aponta para a modificação de teorias e práticas pedagógicas, produzindo um foco de “agitação intelectual permanente”, que facilita a aquisição, a compreensão e traz sentido ao conhecimento. Para Sebarroja (idem), a referida agitação promove uma “transferência contínua entre o conhecimento escolar e o conhecimento do entorno cotidiano e virtual”. Nessa concepção, segundo o autor, tem-se uma visão holística dos conteúdos, de modo a abranger múltiplas dimensões do aprender, que promove o crescimento das pessoas por meio da “fusão entre cognição e afetividade, razão e ética, entre o sensorial e o social”.

Sob este viés, Sebarroja (2015, p.72) sugere dez componentes do conhecimento inovador: afeta a todos os aspectos do desenvolvimento pessoal; é relevante; é enriquecido com a interculturalidade; promove a emancipação e a busca da verdade; desenvolve o pensamento reflexivo e a compreensão; requer mais perguntas do que respostas; é intensificado com a experiência pessoal; carrega uma forte carga emotiva e constitui parte da subjetividade; observa o entorno para interpretá-lo e buscar transformá-lo; caracteriza-se por ser inter ou transdisciplinar, em contraposição à lógica de fragmentação do saber.

Além disso, de acordo com Sebarroja (2015, p.73), nessa perspectiva há grande relevância no diálogo permanente entre professores e estudantes, tendo como um de seus objetivos “desaprender concepções e esquemas mentais errôneos e obsoletos, substituindo-os por outros”.

Sob um ponto de vista convergente, Jordi Collet (2020, p. 8) postula que uma renovação pedagógica ampla, profunda, sustentável

e efetiva, passa pela repolitização, desnaturalização, desnormalização e pelo estabelecimento de um conflito com aquilo que estamos nos convertendo, devido à um modelo de gestão vertical.

Segundo Collet, uma renovação autêntica também passa pela formação de uma consciência crítica contra o consenso vigente, seguido de um processo de horizontalização na gestão dos diferentes elementos da escola, valorizando o poder *com* o grupo, considerando, portanto, o coletivo, o conflito, o debate, a pluralidade e tudo que produz o poder de fazer coisas realmente novas. (COLLET, 2020, p. 9).

Desta maneira, para Collet (2020, p. 12), um processo de horizontalização, que viabilizasse uma renovação pedagógica autêntica, passaria por “dar vozes a todas as vozes”; pela “autogestão para pensar o conflito, as normas, a mediação e a restauração”; pelo “rompimento com a gramática escolar tradicional”; pelo “agrupamento de diferentes pessoas para o trabalho”, refutando a homogeneidade; pela “produção de conhecimento em comum, compartilhando-o”; pela “criação de espaços e tempos de reflexão, trocas e aprendizagem coletiva”; pela consideração de que “família e comunidade não são parte do problema escolar, mas da solução”.

Sendo assim, tal inovação associa-se a uma proposta de interlocução e interatuação permanente entre diferentes sujeitos da aprendizagem, visando ao desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo, à inclusão da comunidade e seus saberes na escola, à consideração dos significados construídos pelo estudante, assim como à cooperação entre professores e estudantes na formação de um currículo contextualizado global e localmente.

A integração curricular construída cooperativamente, vinculada à comunidade na qual se insere;

Tradicionalmente, o campo curricular está ancorado em uma abordagem centralizada em habilidades cognitivas, trabalhando com verdade e razão, desconsiderando as experiências do dia a dia

e a realidade do cotidiano de estudantes em si. (SANTOS, 2007, p. 294). Em rompimento com essa lógica, José Gimeno Sacristán (2013, p. 25) aponta para um currículo que transborde os limites das tradicionais disciplinas e volte-se para mundos de referência mais amplos; para a transformação de estudantes em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis ainda durante seu processo formativo; para o fomento à posturas de tolerância; para a consolidação de princípios de racionalidade na percepção do mundo; para a consciência da complexidade do mundo e da relatividade de sua própria cultura; para a formação para a tomada democrática de decisões.

Contudo, para um currículo como tal, Sacristán (2013, p. 27) alerta para a necessidade de deslocamento do “centro de gravidade de nossa atenção do ensinar para o aprender, do que se pretende para o que se consegue na realidade, das intenções declaradas para os fatos alcançados”.

Assim, o que se propõe seria uma inversão de concepção educacional verticalizadora das relações. Desse modo, um currículo que subsidie uma horizontalização das relações na escola, provendo espaços e tempos a quem habitualmente não os tem, deve pautar a democracia como seu pano de fundo permanente.

Nessa realidade, conforme pontua James Beane (2017, p. 1054), “em uma democracia, o princípio da dignidade humana exige que as pessoas possam ter voz nas decisões que as afetam e que sua voz seja considerada”. Por este motivo, segundo Beane (idem), o envolvimento de jovens na tomada de decisões sobre o que e como deve ser feito, seria o que estaria associado de forma mais abrangente a uma sala de aula democrática. Para tanto, Beane indica que o conhecimento precisaria ser pensado para além de “uma coleção de fatos ou habilidade para passar numa prova”. (BEANE, 2017, p. 1062). Para este autor, “conhecimento é um instrumento para entender e resolver tópicos e problemas socialmente significativos”. (idem).

Desta forma, para que se trabalhe o currículo nesse ideário, de acordo com James Beane (2003, p.94) deve-se pensar em um cenário

de *integração curricular*, cuja concepção busque o estabelecimento de relações em todas as direções, com diferentes sujeitos, auxiliando estudantes a integrarem suas próprias experiências, além de “promover a integração social entre os jovens”. Conforme aprofundado por Beane (idem), o que se aprende pela via da reflexão acerca das experiências de vida, transforma-se em

um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro. Estas experiências e os esquemas de significação que construímos a partir delas, não se posicionam simplesmente nas nossas mentes como categorias estáticas e endurecidas. Pelo contrário, constituem significados fluidos e dinâmicos que podem ser organizados de uma determinada maneira para lidar com um assunto, de uma outra maneira para lidar com um segundo assunto, e assim sucessivamente. Este género de aprendizagem implica ter experiências construtivas e reflexivas, que não só alargam e aprofundam o entendimento actual de nós próprios e do nosso mundo, mas que também são 'aprendidas' de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações. (BEANE, 2003, p. 94)

Sendo assim, o entendimento da *integração curricular* compreende o conhecimento como instrumento dinâmico, não estático ou fracionado, construído de tal modo a ser utilizado no cotidiano presente e futuro do estudante, visto que integra saberes de maneira abrangente.

Porém, ao contrário disso, de acordo com Beane (idem), “quando o conhecimento é visto como uma simples colecção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuídos”.

Por consequência, professores que trabalham fundamentados na *integração curricular*, compartilham com seus estudantes o processo de seleção e validação do conhecimento, percebendo mudanças basilares em sua relação com estes sujeitos, uma vez que partilham tomadas de decisão curriculares; concentram-se de

modo mais intenso no que é pensado pelos jovens do que propriamente naquilo que é predeterminado pelos programas; abordam questões com respostas ainda desconhecidas, aprendendo junto com os estudantes. (BEANE, 2003, p. 107).

Temos na integração curricular, portanto, uma experiência partilhada de preocupação mútua que não deixa de considerar os interesses individuais, os quais compõem projetos de grupo mais amplos. (BEANE, 2003, p. 106).

Sendo assim, para uma educação integral que represente efetivamente uma inovação educativa vinculada à aprendizagem em ambiente democrático, possivelmente faz-se necessário a composição de uma escola que funcione sob o viés da integração curricular, formadora de homens e mulheres que se reconheçam como protagonistas em interinfluência recíproca com os demais sujeitos da aprendizagem; que valorizem o pensamento crítico em sobreposição à simples constatação de fatos; que saibam refletir sobre a experiência vivida em vez de apenas memorizarem dados disciplinarizados para avaliações internas e externas; que problematizem permanentemente o que está posto no lugar de conformarem-se ao que se impõe verticalmente em um cenário neoliberal hegemônico.

Entretanto, assim como previu Sacristán (2013, p. 27) é crucial que desloquemos o centro de gravidade de nossas intenções declaradas para os fatos alcançados. Para que isso ocorra, é preciso que apontemos alternativas metodológicas viabilizadoras de uma efetiva integração curricular.

Alternativas metodológicas viabilizadoras da integração curricular

Diante dos pontos discutidos nesse ensaio, a pergunta importante que se faz é: quais seriam alternativas metodológicas que poderiam viabilizar a integração curricular aprofundada nas seções anteriores?

Dentre as alternativas com este foco, portanto, poderíamos destacar aqui metodologias ativas em geral, assim como tratarmos sobre a aplicação da teoria da complexidade de Edgar Morin, ou ainda, do emprego da aprendizagem cooperativa defendida, entre outros, pelos norte-americanos Roger T. Johnson e David W. Johnson desde a década de 1990. Todavia, visando à objetividade desse texto, deixarei em um box ao término, sugestões de leitura desses autores para aprofundamento e consideração de aplicabilidade.

Isto posto, nesta seção, concentrarei atenção na abordagem do aprendizado de serviços (Service Learning) e aspectos inerentes à sua utilização na Educação Básica, os quais indicam convergência com importantes pontos enfatizados nesse ensaio.

De acordo com Katy Farber (2011, p. 5), o aprendizado de serviços (Service Learning) é uma ferramenta que possibilita o protagonismo de estudantes no sentido da solução de problemas em suas próprias comunidades, ou mesmo em âmbito global. No processo, estudantes aprendem acerca de determinada questão, lugar ou problema, buscando desenvolver um plano de ação de maneira positiva, colocando-o efetivamente em prática e compartilhando-o com a comunidade, sua beneficiária.

De modo similar, segundo James Beane (2017, p. 1069) o National Service Learning Clearinghouse dos Estados Unidos explica que o aprendizado de serviços “combina objetivos de serviço com objetivos de aprendizagem com o intuito de que a atividade mude tanto o destinatário quanto o provedor do serviço. Isto é conseguido pela combinação de atividades de serviço com oportunidades que ligam a tarefa à autorreflexão, à autodescoberta, e à aquisição e compreensão de valores, habilidades, e conteúdo de conhecimento”.

Complementarmente, Katy Faber (2011, p.7) enumera os seguintes aspectos dessa metodologia: é vinculada ao currículo ou vai ao encontro de objetivos curriculares; promove contato com a comunidade e fomenta parcerias, expondo estudantes a pessoas da comunidade de maneira real e significativa; há significativo processo de escolha por parte de estudantes acerca do tema abordado, assim como participação efetiva e foco desses sujeitos na elaboração do

projeto; estudantes estão constantemente refletindo sobre sua aprendizagem e projeto; estudantes são avaliados ao longo de todo o projeto de maneiras diversificadas e processualmente.

Buscando clarificar o conceito, Katy Farber (2011, p. 82) lista algumas possibilidades práticas: criação de um livro de imagens/fotografias sobre um tópico científico para ser compartilhado com estudantes mais jovens; estudo sobre uma doença presente na comunidade por meio de pesquisa bibliográfica, entrevista com profissionais da saúde para posterior divulgação e orientação de famílias, estudantes e profissionais da escola; criação de uma série de jogos matemáticos a partir da identificação de dificuldades de estudantes do mesmo ano escolar com conteúdos específicos nesta área; criação de nova legislação para resolver um problema da comunidade, levando o projeto para a assembleia legislativa ou câmara de vereadores local; organização de um evento de fitness e bem-estar para toda a comunidade escolar, planejado por estudantes sob orientação de professores.

Embora todos estes exemplos possam clarificar um pouco mais a relação entre o processo de integração curricular abordado nesse ensaio e o aprendizado de serviços, é determinante que se pense em como tal abordagem poderia ser adaptada ao sistema avaliativo de uma escola que se assenta em legislação educacional específica, de modo a ampliar sua aplicabilidade aos contextos que conhecemos.

Com este objetivo, Farber (2011, p. 55) nos traz um panorama sobre como se daria a avaliação no aprendizado de serviços: a avaliação pode se dar por meio da observação processual realizada pelo professor, determinando quão bem estudantes se apropriam de habilidades que precisam para o projeto em questão; uma rubrica delineando critérios em escala numérica para auxiliar na determinação de expectativas de aprendizagem por parte de estudantes; utilização de um *check-list* de autoavaliação para que o próprio estudante acompanhe seu progresso, compartilhando-o com o professor orientador ao final; um diário de campo pode ser utilizado para que o estudante registre as etapas do processo, também sendo motivado a fazer reflexões sobre sua aprendizagem

e desenvolvimento de habilidades cognitivas, a partir de questões levantadas pelo professor; produção de gráficos sobre aspectos quantitativos do projeto, havendo a explicação e análise qualitativa desses elementos para os demais grupos e colegas.

Finalmente, para além dos pontos elencados sobre a aplicabilidade do aprendizado de serviço em integração curricular, James Beane (2017, p. 1069) aponta uma necessidade premente para educadores “de entender tais projetos não apenas como caridade, mas como parte de uma compreensão maior do ensino e da aprendizagem num modo democrático”. Nesse viés, Beane (idem) ressalta a importância da implementação de grupos cooperativos de estudantes, os quais seriam um “aspecto crucial da vida e da aprendizagem democrática”. Para James Beane (ibidem), “os problemas decorrentes, como, por exemplo, o modo de trabalhar juntos e lidar com as pessoas que não contribuem com sua parte, não são justificativas para evitar grupos cooperativos: ao contrário, são as justificativas para realmente usá-los.”

Considerações Finais

A escola do século XX em muito se assemelha à escola que vemos no século XXI, especialmente em termos de utilização de tempos e espaços, assim como pela crescente contaminação pelo GERM infeccioso referido por Sahlberg (2018).

Por conseguinte, a padronização da escola nesse viés torna seu currículo pautado de forma reversa. Isto é, a partir das avaliações às quais são submetidos seus estudantes, tem-se a planificação das aulas e a seleção de conteúdo curricular. Nessa dinâmica, com frequência o olhar de gestores educacionais permanece voltado para o que vem de fora, desconsiderando as riquezas intramuros e da comunidade do entorno, validando exclusivamente o conhecimento chancelado por exames sob foco das agências internacionais de desenvolvimento.

Urge, no entanto, que inovações educativas quebrem o ciclo infeccioso mencionado, ventilando o ambiente escolar com um

processo democrático que envolva todos os sujeitos da aprendizagem, viabilizando uma educação integral por meio da integração curricular. Para tanto, alternativas metodológicas devem considerar especialmente o protagonismo dos estudantes, interagentes em cooperação e influência em suas comunidades, integrando nessa dinâmica conhecimentos caros e essenciais à formação dos jovens, de modo a avançar na construção compartilhada dos objetivos curriculares.

Por fim, buscando inspiração para os desafios propostos nesse trabalho, seguem abaixo algumas sugestões para estudo e apreciação.

Filmes:

O Menino que descobriu o vento (2019) – link para o trailer:

<https://www.youtube.com/watch?v=OBprnlpM744>

Escritores da Liberdade (2007) – link para o trailer:

<https://www.youtube.com/watch?v=pfwzLDj0yZM>

Dissertação de mestrado

Quadrado, A.F. **Gestão do clima escolar**: a formação de/em uma comunidade de liderança. São Leopoldo: Unisinos, 2018. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7670?locale-attribute=en>. Acesso em: 08 jul. 2021.

Leituras complementares:

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Leading the cooperative school**. 2. ed. Minnesota: Interaction Book Company, 1994.

_____. **Learning together and alone**: cooperative, competitive and individualistic learning Massachusetts: Allyn and Bacon, 1999.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.T; HOLUBEC, E. J. **The nuts and bolts of cooperative learning**. Minnesota: Interaction Book Company, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Referências

- BEANE, James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, 2003.
- _____. Ensinar em prol da democracia. **Revista e-Currículo**, v. 15, n. 4, p. 1050-1080, 2017.
- CARBONELL, Jaume. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Los contenidos: una reflexión necesaria**. Madrid: Morata, 2017, p. 77-82.
- COLLET, Jordi. Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común. In: FEU, Jordi; PRIETO, Óscar (Org.). **La renovación pedagógica en España desde una mirada crítica y actual**. Madrid: Morata, 2020.
- FARBER, Katy. **Change the world with Service Learning**. Maryland: Rowman & Littlefield Education, 2011.
- LIBÂNIO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuições ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, Carlota et al. (Org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e inflexões**. São Paulo: Livraria da Física, 2020, 41-67.
- MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. “Germ infeccioso” nas culturas escolares: possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384>.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.
- SAHLBERG, Pasi. **Lições finlandesas 2.0: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo**. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2018, p. 95-132.
- SANTOS, Lucíola. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, v. 45, p. 291-306, 2007.

CURRÍCULO EM ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A INOVAÇÃO EDUCATIVA: UMA PROPOSTA (DES)COLONIAL PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI

Marina da Rocha¹

Reflexões introdutórias

Este texto tem como objetivo refletir sobre as possibilidades para a construção de um currículo (des)colonial para o Ensino Médio da escola do século XXI no Brasil, também em articulação com os conceitos de educação integral e inovação educativa. Para tal, partimos da reflexão de alguns autores sobre o que é o currículo, sobre a não neutralidade nas escolhas que são feitas na construção de um currículo escolar. Além disso, partimos do pressuposto de que para além de criticar, também é preciso propor soluções, reflexões que devem ser construídas juntamente aos educadores (as) que estão em sala de aula no dia a dia. Nesse sentido, a intenção a partir deste texto é pensar com os (as) professores (as) do Ensino Médio no Brasil, ou seja, não pretende-se criar uma receita sobre o melhor currículo ou o currículo ideal, mas sim, convidar à reflexão, pois a construção para o currículo do século XXI precisa vir da base, do chão da escola, de quem está no cotidiano da vida escolar, bem como de pesquisadores (as) que também se encontram nesses espaços, precisamos refletir juntos e juntas, para que não aceitemos apenas a imposição de um currículo, de uma educação integral e da inovação educativa por parte de quem não entende, ou pouco entende da escola brasileira.

¹ Professora da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, Doutoranda em Educação pela Unisinos, Bolsista CAPES/PROEX, Endereço eletrônico: marina.darocha@hotmail.com

A princípio será proposta uma reflexão sobre o que é o currículo em articulação com a (des)colonialidade, quais as possibilidades para a construção de um currículo (des)colonial? Partindo do pressuposto de que é preciso construir um currículo especialmente para a escola brasileira, podemos, sim, nos orientar e inspirar em currículos de outros países, sejam eles do norte ou do sul global, porém é preciso reforçar a necessidade da construção de um currículo que dialogue com a diversidade presente no Brasil, em decorrência, que a inovação presente nas escolas brasileiras não esqueça de seu viés intercultural, por isso é reforçada a abordagem (des)colonial proposta desde o princípio deste texto. Também buscamos refletir sobre educação integral e inovação educativa a partir do viés (des)colonial. Por fim, buscamos elaborar algumas reflexões finais unindo as ideias desenvolvidas nas subcapítulos que seguem.

Currículo: uma reflexão sobre o contexto nacional em articulação com a (des)colonialidade

Inicialmente, é preciso pensar o significado de currículo, sendo assim buscamos dialogar com autores (as) e pesquisadores (as) da educação, a fim de tentarmos compreender a complexidade desse conceito e, principalmente, pensarmos ele a partir do contexto brasileiro. Para Sacristán (2013), o currículo é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender e, além disso, é ele que vai guiar a prática didática. O autor ainda destaca que, “[...] o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino da escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do que deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido”. (SACRISTÁN, 2013, p.19). Nesse sentido, é importante compreender que o currículo é uma construção, uma construção que orienta o que se deve ser aprendido, justamente por isso, precisamos destacar que por ser construído, o currículo não nasce pronto, ou seja, não é algo

estranque, que não pode ser revisto, mexido, remexido e transformado. Por isso, Sacristán destaca,

Uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas. (SACRISTÁN, 2012, p. 23).

A partir desta reflexão, é possível que pensemos nas inúmeras possibilidades que o currículo escolar pode englobar. Será que construir um único currículo para todas as escolas do Brasil, sem distinção, é uma possibilidade coerente se pensarmos a diversidade presente em um país de dimensões continentais? Será que o currículo escolar conseguiu, em algum momento, propor uma reflexão que englobasse as diferentes realidades e formas de ver o mundo em seu currículo? É importante destacar tais questões, pois o conhecimento presente nos currículos e, conseqüentemente, trabalhado nas escolas parte, majoritariamente, de um viés hegemônico, ou seja, privilegia uma forma de conhecimento em detrimento de outros.

Para pensar este conhecimento ou saber hegemônico, passamos a refletir sobre a colonialidade e, em seguida, sobre a (des)colonialidade. A colonialidade caracteriza-se, “[...] pelo sentimento de inferioridade e impotência frente ao conhecimento hegemônico da modernidade ocidental, tanto no plano filosófico como no científico” (STRECK; ADAMS, 2014, p. 36), é a partir da centralidade do conhecimento hegemônico da modernidade ocidental que tantos outros conhecimentos acabam ficando de fora do currículo escolar, como os saberes indígenas, afro-brasileiros e outros. A proposta por um currículo (des)colonial não busca desfazer a história ou as construções já realizadas, o que buscamos, por outro lado, é a valorização de outros saberes, a construção de um currículo que valorize tanto os conhecimentos advindos da modernidade ocidental, quanto aqueles construídos pelos povos

originários brasileiros, por exemplo. Na verdade, o que se tem observado, majoritariamente é que,

[...] as práticas denominadas multi/interculturais adotadas nas escolas estão associadas à folclorização e à adoção de datas comemorativas, o que não corresponde a um processo de descolonização do currículo escolar, à desconstrução dos processos que historicamente naturalizaram e subalternizaram grupos sociais. As práticas pedagógicas, a despeito de marcos legislativos e de lutas sociais, não têm efetuado esforço que corresponda a resultados “reais” na promoção e no empoderamento dos grupos excluídos. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 17).

Nesse sentido, a partir das reflexões realizadas por Santiago, Akkari e Marques (2013), destacamos que as práticas educativas precisam ser pensadas de maneira a não continuar tratando os conhecimentos de forma hierárquica. Por exemplo, quando destacamos durante todo o ano letivo que os portugueses descobriram o Brasil, mas esquecemos ou, escondemos que os povos que viviam aqui já faziam parte do país e produziam, assim como produzem, saberes nacionais extremamente importantes, estamos caminhando por um viés colonial, principalmente, quando reforçamos o estereótipo de que devemos trabalhar com alguns aspectos da cultura indígena apenas no dia 19 de abril, como algo exótico, mas que não diz respeito aos conhecimentos que devem ser trabalhados no currículo escolar, como se fosse algo esporádico e sem importância que apenas precisa ser enfatizado por causa de uma data no calendário nacional.

Sendo assim, ao falar de (des)colonialidade buscamos refletir e valorizar os saberes construídos pelos povos do sul, portanto,

[...] os termos **descolonial** e **descolonialidade** não correspondem à ideia de um simples “desfazer” ou reverter as heranças coloniais ou, ainda, voltar ao original. De modo geral, trata-se de reconhecer que incorporamos muitas heranças do processo histórico de dominação-

emancipação, de regulação-emancipação, em nosso ser, saber/ conhecer e poder [...] (MORETTI; ADAMS, 2017, p. 199).

Ao reconhecer tais heranças também abrimos espaço para que os conhecimentos advindos de outras culturas, que não a hegemônica, sejam respeitados e valorizados. Um exemplo disso, seria trabalhar em sala de aula com autores (as) indígenas, assim como trabalhamos com autores (as) europeus. Mais uma vez, acredito ser importante destacar que não se trata de valorizar um saber, em detrimento de outro, mas sim, de demonstrar que ambos fazem parte e contribuem para a construção do conhecimento no Brasil. Outro exemplo, seria trabalhar com escritoras afro-brasileiras nas aulas de literatura, por exemplo, por que não trazer para a sala de aula os escritos de Maria Firmina dos Reis² e Carolina Maria de Jesus³? São escritoras, cada uma em seu tempo histórico, que descreveram suas realidades e, portanto, também descreveram a realidade brasileira. Não cabe, neste trabalho, explorarmos a importância de cada uma dessas escritoras, pois precisaríamos de um artigo inteiro para cada uma delas, mas as trazemos como um exemplo de como transformar o currículo a partir de um viés (des)colonial, afinal, valorizar escritores (as) nacionais, principalmente mulheres negras que lutaram por espaço na literatura nacional demonstra a relevância de saberes que são muito importantes na construção do conhecimento produzido no Brasil.

A partir de tais reflexões, destacamos que o currículo não precisa, nem deve ser único para todas as comunidades e escolas,

² Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luís em 11 de março de 1822. Autora do livro *Úrsula*, “[...] considerado o primeiro romance de autoria negra e feminina no Brasil, além de ser o primeiro de cunho antiescravista, foi publicado na cidade de São Luís”. (ZIN, 2018, p. 7).

³ Carolina Maria de Jesus “[...] nasceu em 1914, na cidade de Sacramento, em Minas Gerais [...] Seu primeiro livro, *Quarto de Despejo*, publicado em 1960, vendeu dez mil cópias, em quatro dias, e 100 mil cópias, em um ano. Esse livro relata suas vivências na favela, sobre como sobrevivia à fome com seus filhos. Até hoje é um relato atual da condição de vida de muitas outras mulheres nas favelas do Brasil”. (CAROLINA..., [2021?]).

ele pode ser visto, revisto, bem como englobar também as características da comunidade em que a escola está inserida.

Educação integral e inovação educativa: contribuições para uma escola (des)colonial

Após refletirmos sobre a importância da perspectiva (des)colonial para a construção do currículo escolar, destacamos agora as possíveis contribuições de uma educação integral e da inovação educativa para a construção de uma escola (des)colonial. Ao iniciar a reflexão sobre a educação integral, destacamos a concepção de Beane (2017) sobre a escola democrática,

O direito democrático a ter voz, e a responsabilidade relacionada a ouvir muitas vozes, exige que professores e alunos busquem conteúdo não apenas nas disciplinas tradicionais do conhecimento, mas também em outras fontes como, por exemplo, seu conhecimento pessoal, a cultura popular e a mídia atual. Além disso, há uma obrigação de buscar ideias e pontos de vista de culturas diversas. (BEANE, 2017, p. 1065).

Ao apontar essa ligação da escola democrática com culturas diversas, podemos estabelecer uma relação com a perspectiva (des)colonial, já que partirmos, justamente da reflexão de que é preciso ampliar a relação de conhecimentos trabalhados em sala de aula, devemos, sim, buscar referências no conhecimento hegemônico da modernidade ocidental, mas não só, precisamos ampliar e trazer para o espaço escolar as vozes que, por si só, já têm uma grande potência, porém não são (re)conhecidas. Portanto, uma educação integral, pensada a partir do contexto brasileiro precisa ser, também, pensada no contexto de uma escola democrática e, conseqüentemente, (re)conhecer outros saberes, como o popular que vêm de culturas diversas.

Quando falamos de educação integral, é preciso que pensemos na perspectiva de significado desse maior tempo na escola. Nesse

sentido, Cavaliere (2007) destaca quais as possibilidades de ampliação do tempo escolar.

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Acreditamos que a possibilidade de ampliação do tempo escolar, a partir de uma perspectiva (des)colonial, se daria a partir da mudança de concepção de educação escolar, ou seja, tal mudança, seria importante quando apoiada na perspectiva de realmente estabelecer uma mudança na vida e formação dos indivíduos. Tal formação, como defendido em tópico anterior, teria como uma de suas perspectivas olhar para além de um único saber, mas ampliar o currículo a fim de contemplar outras culturas, de valorizar outros conhecimentos. Sendo assim, apontamos ainda a reflexão realizada por Galian e Sampaio (2014), pois, segundo estudos realizados por tais autoras há,

[...] duas tendências no campo do currículo: uma que destaca a necessidade da escola promover o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, “o que de certa forma significa tornar a escola responsável pela popularização do conhecimento científico”. A outra enfatiza a necessidade de se romper com a relação entre cultura escolar e cultura das classes dominantes, apontando para o trabalho com o conhecimento das classes populares. (GALIAN; SAMPAIO, 2014, p. 14).

Portanto, acreditamos que uma educação integral, assim como um currículo baseados em uma perspectiva (des)colonial,

consequentemente, apontarão para uma relação do conhecimento escolar para além da cultura das classes dominantes, mas que, consequentemente, apontem e valorizem os conhecimentos populares.

Por fim, ao destacarmos a inovação educativa, ressaltamos que esta não está unicamente relacionada a inserção de novas ferramentas no ambiente escolar, as quais podem, sim, contribuir para a inovação deste ambiente, no entanto, concordamos com Collet (2020), quando este defende que há cinco elementos imprescindíveis para toda a renovação estrutural pedagógica: o primeiro é o caminho, pois toda a renovação pedagógica é um processo; o segundo elemento é o conflito, já que é a partir do conflito e das diferenças que surgem as oportunidades para produzir uma escola melhor para todos (as); em seguida temos o contexto, pois a mudança pedagógica não pode vir de cima, nem se iniciar por decreto, posteriormente o autor aponta o coletivo, pois apenas a partir de uma relação horizontal é que podem gerar renovações autênticas no ambiente escolar; por fim, temos o comum, já que o processo de renovação pedagógica é a construção de algo em comum para o bem comum. (COLLET, 2020).

Sendo assim, a partir dos apontamentos de Collet (2020) sobre a inovação pedagógica, destacamos que acreditamos, sim, que a mudança necessária para a escola do século XXI parte do coletivo, das relações horizontais e não por meio de ordens e decretos, como mencionamos na introdução, os quais partem, muitas vezes de quem sequer conhece o ambiente escolar. Logo, destacamos que nosso intuito a partir desse breve texto não foi, de maneira alguma, tentar impor uma forma correta de se construir o currículo, a educação integral ou a inovação educativa nas escolas brasileiras, mas sim, apontar algumas ideias a fim de que possamos pensar juntas e juntos.

Reflexões finais

A partir das reflexões apontadas durante este texto destacamos que pensar o currículo, bem como a educação integral

e a inovação educativa no século XXI partem da (des)construção de muitas concepções já consolidadas na escola brasileira. Ou seja, pensar como englobar outros saberes junto aos saberes da modernidade ocidental, já tão amplamente trabalhados, é um desafio constante. Porém, acreditamos que é preciso,

Crescer e se abrir para mundos de referências mais amplos; transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis; criar posturas de tolerância; consolidar princípios de racionalidade na percepção do mundo; torná-los conscientes da complexidade do mundo, da diversidade e da relatividade de sua própria cultura; capacitá-los para a tomada democrática de decisões. (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

São questões extremamente importantes a serem construídas nas escolas brasileiras e, como já mencionado, acreditamos que um caminho de grande relevância para essa construção, é o caminho da (des)colonialidade.

Longe de indicar receitas, como já mencionamos, buscamos refletir de forma horizontal com os (as) professores (as) do Brasil, especialmente, os do ensino médio. No entanto, sem nos fecharmos para públicos mais amplos. Esperamos, assim, que a construção por uma escola do século XXI seja feita horizontalmente por aqueles (as) que verdadeiramente conhecem o chão da escola no Brasil.

Roteiro de Estudos: sugestões para colocar em prática na sala de aula

Livros

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Círculo do livro: São Paulo, 1960.

JESUS, Carolina Maria de. **Casa de alvenaria**: diário de uma ex-favelada. Paulo de Azevedo: Rio de Janeiro, 1961.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Porto Alegre: Zouk, 2018.

Vídeos

CAMINHOS da Reportagem Carolina de Jesus, a escritora além do quarto. [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (25 min 1 s). Publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6AvUP-IoYEo>. Acesso em: 04 jul. 2021.

ÚRSULA, de Maria Firmina dos Reis O livro inaugural da Literatura Afro-brasileira. [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (17 min 22 s). Publicado pelo canal Se liga – ENEM e vestibulares. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nzg3jtQgj_k. Acesso em: 04 jul. 2021.

WARIU. O que é ser indígena no século XXI. EP1. [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (5 min 22 s). Publicado pelo canal Wariu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw>. Acesso em: 04 jul. 2021.

Referências

BEANE, James. Ensinar em prol da democracia. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 1050-1080, 2017.

CAROLINA Maria de Jesus. In: PORTUGUÊS o seu site da língua portuguesa. [S.l., 2021?]. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/carolina-maria-de-jesus.html>. Acesso em: 04 jul. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

COLLET, Jordi. Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común. In: FEU, Jordi; PRIETO, Óscar (Orgs.). **La**

renovación pedagógica en España desde una mirada crítica y actual. Madrid: Morata, 2020.

GALIAN, Cláudia; SAMPAIO, Maria. Conhecimento escolar na escola de tempo integral. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar.** Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 11-28.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Mediações pedagógicas e (des)colonialidade: a contribuição de Fanon, Fals Borda e Freire. In: ADAMS, Telmo; STRECK; Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Pesquisa-educação: mediações para a transformação social.** Curitiba: Appris, 2017. p. 195-207.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades.** Petrópolis: Vozes, 2013.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade.** Curitiba: CRV, 2014.

ZIN, Rafael Balseiro. Maria Firmina dos Reis, intérprete do Brasil. In: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula.** Porto Alegre: Zouk, 2018. p. 7-12.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM BASE A QUATRO PRINCÍPIOS E VALORES EDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS: COMO E PARA QUE FORMAR PESSOAS CONSCIENTES, COMPETENTES, COMPASSIVAS E COMPROMETIDAS

Marcos Epifanio B. Lima¹

Dário Schneider²

É preciso manter esses três grupos de virtudes, imprescindíveis na sociedade: coragem para viver, generosidade para conviver e prudência para sobreviver (SAVATER, 2017, p. 193).

As próximas páginas têm como objetivo criar um diálogo sobre currículo, educação integral e inovação educativa, considerando a formação continuada de educadores a partir de quatro princípios e valores educativos contemporâneos — formação de pessoas para a consciência, para a competência, para o compromisso e para a compaixão. Tomaremos como mote norteador, apoiados na tradição e atualização da Educação Jesuíta, a questão *que pessoa desejamos formar?*

Como eixos estruturantes do texto, temos: a) tempos, pessoas e recursos em articulação com o propósito de pensar a formação continuada (para podermos contemplar a consciência); b) o planejamento curricular (para podermos contemplar a competência); c)

¹ Educador e Diretor-Geral do Colégio Diocesano (Teresina – PI). Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. diretoria@diocesano.asav.org.br

² Educador e Diretor Acadêmico do Colégio Anchieta (Porto Alegre – RS). Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. darios@colegioanchieta.g12.br

a organização escolar (para podermos contemplar a compaixão); e d) a gestão pedagógica (para podermos contemplar o compromisso).

O estudo se enquadra na perspectiva da aprendizagem integral, bem como do direito universal a uma educação de qualidade³, no sentido de contribuir com algumas reflexões e indicações às práticas educativas para/com Professores da Educação Básica no Brasil (COMPANHIA DE JESUS, 2019). Concebemos, portanto, essa interlocução com tão importante público como uma singular oportunidade de partilhar aquilo que é o coração da Pedagogia Inaciana e seu paradigma na contemporaneidade. Vamos juntos.

Tempos, pessoas e recursos em articulação com o propósito de pensar a formação continuada - educando para a consciência

A partir do quadro “Amendoeira em flor”, de Vincent Van Gogh (1890)⁴, em sua série botânica, podemos tecer considerações quanto a uma verdadeira celebração de aromas, sons, tons, toques, sabores que acabam por tornar integral e reconectado o conhecimento... a educação... a vida. E tudo isso em um singelo e esperançoso anúncio de primavera que tal pintor evoca em sua obra.

Como não se inspirar, como apaixonados pela arte e pela natureza, aqueles que acreditam no ato educativo como uma ação ativa que faz a vida das pessoas na escola florescer e frutificar? A pintura de “Amendoeira em flor” simboliza, outrossim, o ato divino de velar, vigilar e proteger. A amendoeira é conhecida como *despertadora*. Evoca-se, assim, o despertar da capacidade humana,

³ Mais sobre este instigante tema: COMPANHIA DE JESUS. **A Companhia de Jesus e o Direito Universal a uma Educação de Qualidade**. Lima: EduRed, 2019. Disponível em: <<http://webexternos.asav.org.br/redejesuita/wp-content/uploads/2019/04/LivroDUECLancado27mar19.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

⁴ FRANCONETI, Marina. **Obra de arte da semana: Amendoeira em Flor**, de Vincent Van Gogh. [S.l.]: Atrianon. Disponível em: <<https://artrianon.com/2018/03/29/obra-de-arte-da-semana-amendoeira-em-flor-de-vincent-van-gogh/>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

contemplativa e reflexiva, a partir da natureza e, de modo similar, podemos pensar a arte e a nossa formação continuada também como “árvore amendoeira”: no processo educativo, o ser e o fazer mobilizam o sentir e o saborear, o pensar e o refletir, por meio da relação do tempo e da construção do conhecimento.

A partir desse potencial da criação e do intelecto humano desenvolvido, é possível estabelecer diversas relações com os conceitos de currículo, educação integral e inovação educativa. Qual currículo? Qual conhecimento é mais importante? Que tipo de escola?

Proposta/caminho formativo – identidade / intencionalidade

A concepção de currículo (PACHECO, 2014) leva a crer que, diante da “amendoeira em flor”, despertamos a identidade escolar e a intencionalidade de (re)pensar o ato educativo e o processo de aprendizagem da escola contemporânea. Essa identificação do objeto e objetivo da proposta educativa está em reconhecer a riqueza histórica do percurso e uma nova compreensão da “concepção do currículo como processo e práxis” (SACRISTÁN, 2013, p. 26).

Gramática institucional – teoria e prática / tradição e atualização

O currículo como proposta e caminho formativo faz brotar a essência do ato humano e divino de velar pela *gramática escolar* de inovar, de vigiar pela educação integral e buscar proteger o legado e o lugar da educação na construção do conhecimento como solo sagrado nos corações e mentes de crianças, adolescentes e jovens, cheios de anseios e desejos de contemplar a beleza de ser, fazer, aprender, conhecer e conviver.

Para educadores e pesquisadores das ciências sociais e humanas, o currículo é despertador de utopias e ideias humanistas de processos educativos inovadores capazes de potencializar a consciência de ensinar a pensar e a preparar o presente e o futuro da nação brasileira.

Daí a importância de fazer um sobrevoo sobre currículo, buscando uma visão mais holística sobre a educação, as concepções e os conceitos de inovação educativa, lançando um olhar estratégico, valorizando a didática e a metodologia da construção coletiva e colaborativa.

Mais do que promover a mudança, é necessário superar a coleção de clichês. E, também, olhar para os desafios curriculares do século XXI (embasados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS⁵, por exemplo) e pensar algumas alternativas para discutir as políticas e as práticas e seus impactos no desenvolvimento da Educação no Brasil.

Para fundamentar o processo, há que buscar autores que tematizam e agilizam atitudes positivas, de esperança e crítica, a orientar as estratégias e ações educativas transformadoras que correspondam eficazmente. Aqui não vemos como conveniente citar exemplos e modelos, mas sim provocar reflexão e deixar pistas maiêuticas para uma possível busca original e autoral. Oxalá consigamos... Que currículo podemos projetar para as nossas escolas do século XXI? O que ensinar? Para quais estudantes? Com que docentes? Inseridos em que sociedade?

Dimensões antropológica, sociológica e cultural – sociabilidade / qualidade

Na perspectiva antropológica, sociológica e cultural, faz-se necessário construir novas linguagens numa ideação integral, viver de modo integrado e repensar o contraditório da humanidade diante do hoje e do futuro.

Como nos diz Santos (2007), é preciso fazer uma leitura crítica, diagnosticar problemas, elaborar sugestões e medir os impactos provocados pela consciência de pensar uma nova escola e, portanto, novos currículos.

⁵ Sobre os ODS, disponível em <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 23 jun 2021.

O debate do tema leva a reconhecer a diversidade e focar nos objetivos da escola e do currículo sobre **qual o conhecimento importa?** Isso é central para o entendimento da necessidade de atenção do currículo com base epistemológica, psicológica e metodológica em torno de qual conhecimento e intencionalidade a proposta curricular está constituída.

No campo acadêmico dos estudos curriculares, é valioso pensar: **Quais conhecimentos? Quais experiências?** Que competências? Que habilidades? Quais atitudes? Que oportunidades formativas? Se a questão do conhecimento é central: **Como esse conhecimento é traduzido em práticas curriculares? Quem define qual conhecimento é mais valioso? Qual área importa mais?**

O planejamento curricular - educando para a competência.

Política educacional – marcos regulatórios / qual escola?

Na concepção de Santos (2007, p. 294), “[...] falar em currículo implica pensar e analisar criticamente o que as escolas estão fazendo ou o que pretendem fazer”. Assim, ao olhar a amendoeira em flor como arte da natureza, podemos reconhecer a educação como construção cultural, como força propulsora do ambiente social; como beleza da natureza e da convivência, para pensar o pleno exercício da cidadania como temas e mecanismos didáticos que podem ajudar a enxergar a flor da educação; como potencial social transformador para estabelecer novos marcos que permitam ler e inspirar, orientar e posicionar politicamente a inovação educativa.

Também Latur (2020), em seu livro “Onde aterrar? Como se orientar politicamente no antropoceno”, ajuda a situar a civilização humana na perspectiva do desenvolvimento e aponta para alguns dilemas históricos e antropológicos. Como educar nesse novo tempo? Numa perspectiva holística e humanista de ser e estar no mundo e seus riscos iminentes, o autor busca estabelecer relações antropológicas e históricas, afirmando “(...) o nosso apego a uma

ideia fixa de paisagem da Terra e de humanidade é a marca mais profunda” (LATUR, 2020, p. 58). O autor articula um pensamento sobre o processo de educação integral diante do antropoceno.

O currículo como expressão de competência cultural, construção do conhecimento e conexão com a realidade não pode ser visto como *reality show*. A composição histórica da construção do conhecimento e o percurso da escolarização são táticas e estratégias de conscientização em torno da operação da política educacional e do conceito de formação e desenvolvimento do conhecimento caracterizado pelas competências do fazer da escola. Num processo de construção colaborativa do currículo, cabe aos gestores e à equipe pedagógica promover a escuta de todos os segmentos da escola para então selecionar os conhecimentos, as estratégias e as práticas que compõem o currículo.

Leitura de contexto – interculturalidade / modernidade e mercado

Pacheco (2014), falando sobre o contexto educativo, traz uma visão sobre o binômio tradicional e inovador numa perspectiva transformadora: O currículo como potencial mobilizador, de estabelecer relações e buscar possibilidades de mudança. O autor amplia para novas leituras, pelo modo de pensar e com diálogo generalista sobre a objetividade prática, para chegar à filosofia e ao posicionamento teórico-social necessário a fim de produzir teoria da educação como processo hermenêutico com outras áreas. Explica que a construção do conhecimento moderno necessita de um olhar compreensivo sobre a escola e sua escolha curricular.

Como síntese, nos lembra que o conhecimento nunca foi entendido como construção única e universal que responde a questões do seu tempo. Nesse sentido, educar é antecipar futuros possíveis.

Gestão e competências – qual conhecimento?

A gestão do currículo por competências supõe conhecimento da realidade circunstancial e temporal. O currículo tem que

responder às questões do seu tempo – é um clichê, mas uma grande verdade. Garantir o conhecimento para todos é ao mesmo conhecimento assimilado por todos? Quais indicadores? O mesmo conhecimento para todos ou a oportunidade de que os alunos construam seu próprio conhecimento? Quais evidências? Selecionar quais conhecimentos colocar em ação? Conhecimento sempre está no plano da controvérsia. Nunca é definitivo.

A organização escolar – educando para a compaixão.

Na esteira da cultura e dos valores educativos, a leitura de contexto, a doutrina da política escolar e a concepção conceitual do currículo são como uma partitura – o currículo faz parte da música, não é a música em si. Com a partitura os músicos fazem coisas diferentes. Os instrumentos, os músicos, a vida, são como a experiência da sala de aula. Essa sensibilidade audaz da experiência educativa engendra corresponsabilidade partilhada à aprendizagem e respeita a diversidade presente em nossas escolas, de um horizonte amplo, em harmonia.

Para o desenvolvimento conceitual dos saberes e orientação da prática educativa, Díaz-Barriga (2013) afirma que o debate se dá sobre o posicionamento de intelectuais “pós” e “modernos” a orientar e refletir sobre a prática curricular, compreendendo como e por que ela afeta milhares de alunos. **De que teoria necessita o currículo?**

O currículo do século XX, constituído como disciplina nas ciências sociais e humanas, dava ênfase à eficiência e à aprendizagem, cidadania produtiva, visando ao sujeito e à sua formação em competências para demandas de mercado. É a consolidação do pensamento tecnicista. O currículo, neste contexto, passa por uma tensão entre o formal e o real. O currículo tornou-se um campo multidisciplinar no qual convergem saberes disciplinares, psicológicos e sociais, isso de acordo com a teoria crítica e de corte econômico.

O objeto, os conceitos, as metodologias e a formação são eixos norteadores para pensar a articulação entre a intencionalidade do

projeto educativo e a prática, o conteúdo e a cultura, e as demandas sociais. Díaz-Barriga (2013) cita Bauman para pensar o formal e o prático dos conteúdos com características de **negociação, poder, cultura e discurso**, e é possível afirmar que há um “[...] colapso do pensamento de planejamento e ação a longo prazo” (DÍAZ-BARRIGA, 2013, p. 348). O autor discute o currículo como **construção da identidade básica e suas fronteiras**.

Pandemia e solidariedade – temas da atualidade em destaque

Diante desse cenário, ainda Díaz-Barriga (2013) abre o pensamento para um tema mais amplo – de **civilização humana**, considerando o direito ao aprender, à educação de qualidade como caminho para mobilidade social e diminuição das desigualdades. O autor apresenta “[...] os **tensionamentos entre currículo e avaliação**; indicadores de desempenho, os *standards* da educação, formação de gestores e professores, e outras novas pressões que enfrentamos quando pensamos o tema do currículo” (DÍAZ-BARRIGA, 2013, p. 353).

Díaz-Barriga (2013) continua a inspirar dizendo que é preciso olhar para a capacidade intelectual e as circunstâncias cultural e social, para os indicadores de desempenho da avaliação em grande escala como recursos “científicos”, a fim de pensar se os modelos vigentes dão conta desses desafios na prática.

É possível notar que, sem uma articulação enquanto gestores e pesquisadores, continuaremos experimentando a esquizofrenia das políticas educativas frente aos avanços e constantes tensionamentos em formar para as tendências do mercado e para o exercício de cidadania no século XXI. O processo de construção curricular tem características singulares, mas “[...] qual é a razão da prioridade em formar para competências e/ou profissões que ainda não sabemos?” (DÍAZ-BARRIGA, 2013, p. 356).

Como encaminhamento fica evidente que é preciso investigar o que acontece na sala de aula – buscar compreender qual ponto de partida para pensar a mudança; Analisar modelos curriculares –

ressignificar o projeto educativo; Estudar as implicações conceituais – definir conteúdos básicos; Homologar estratégias de formação – propor espaços de diálogo entre especialistas em currículo e engenheiros curriculares. Por fim, **de que teoria necessita o currículo?**

Em relação às finalidades e funções da escola pública, Libâneo (2020) retoma a pergunta: Para que servem as escolas? O autor chama para o debate, traz a questão: quem define as finalidades educativas escolares e que interesses ideológicos, políticos, culturais, se antepõem a esta definição? E segue na reflexão falando de três finalidades distintas para a escola: a) atendimento à diversidade sociocultural por meio de vivências de experiências socioculturais; b) acolhimento à identidade cultural a partir da diferença entre indivíduos e grupos, e de experiências locais e cotidianas; c) formação cultural e científica articulada com a diversidade sociocultural. O mesmo Libâneo conclui que “[...] a formulação das finalidades ocorre no plano social e no plano acadêmico” (LIBÂNEO, 2020, p. 51).

O compromisso é produzir um espaço de debate sobre currículo, educação integral e inovação educativa cheio de esperança, com a seguinte provocação: que currículo podemos produzir para o século XXI?

Nessa perspectiva reflexivo-crítica, não tem escola sem a possibilidade de produzir linguagens comuns, diálogo com os estudantes e pensar os princípios da diversidade para respirar a modernidade e a necessidade de mudança, e, assim, inovar. E, como escola, somos colocados diante do imperativo – **não é possível individualizar currículo, e, sim, priorizar a aprendizagem.**

O projeto de vida e a gestão pedagógica – educando para o compromisso

Sobre cidadania global, primeiro o tema é uma questão contextual, que está na agenda global. Ela tem produzido conteúdo

a partir dos contextos de onde é citada. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) trata do conceito a partir do seu contexto e horizonte.

A cidadania global se traduz como intencionalidade para melhorar os indicadores da educação mundial, indicadores da OCDE e os mecanismos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). São instâncias internacionais que hoje trazem os dados com preocupação de alcançar equidade, construir argumentação e propor adequações às práticas de gestão e ressignificação curricular.

Direito ao aprender integral – homens e mulheres para e com os demais

Ao considerar a tradição da educação jesuíta e lançar estratégias de atualização, queremos reconhecer o legado cultural, a incidência social e os espaços de diálogo e oportunidades de examinar a realidade. É necessário compreender a urgência das exigências e impactos neoliberais e mercadológicos neste contexto social, cultural e político marcado pelas tecnologias da informação e os desafios dos processos de gestão e de aprendizagem.

A tradição e a atualização curricular são pano de fundo para toda a comunidade escolar realizar análise sociopolítica, educativa e cultural da função social da escola e das tendências para a educação no século XXI. Do mesmo modo que o direito ao aprender integral é tema para pensar em um currículo a partir de identificadores globais coerentes e contextualizados numa tentativa de mobilização coordenada para uma nova condição da escola e construção do conhecimento.

À guisa de conclusão

Em última análise, o currículo expressa a função social da escola, objetiva e articula as subjetividades presentes apontando para as mudanças. É fundamental criar espaços de debate a

respeito da interculturalidade, dos impactos da conectividade advindos da pandemia que modificaram a metodologia e as práticas educativas do analógico para o virtual, atravessando os limites de temporalidade e dos espaços de aprendizagem.

O currículo, na concepção de educação integral como apresentado pela Pedagogia Inaciana, está associado à inspiração e à intencionalidade do desenvolvimento pleno do sujeito. A Pedagogia Inaciana está em constante diálogo com as diferentes teorias de educação e com as diretrizes de formação geral básica para aperfeiçoar a eficiência e a eficácia da estratégia didático-metodológica. A Educação Jesuíta busca a sistematização do processo educativo na prática e a sua constante atualização.

Exercícios para saber/sentir(-se) docente mais e mais consciente, competente, compassivo, comprometido por meio dos cinco sentidos...

Exercício 01 - Sobre a competência do enxergar (olhar): retomar alguns filmes que mais lhe atraem e vê-los com olhar pedagógico; com aquela salutar inquietação que nos faz indagar: como posso usar didaticamente isso, de que gosto particularmente, como tema na minha sala de aula? O que nos leva à conclusão: Se esta experiência é prazerosa para mim, também pode sê-lo para meus estudantes.

Exercício 02 - A consciência olfativa: resgatar a memória olfativa, seja dos aromas de uma refeição ou de um jardim em flor, relembrando, por exemplo, aquilo que lhe remete ao “cheiro de infância”. Aprender com o olfato é resgatar o respirar como matéria de sobrevivência física e vivência emocional.

Exercício 03 - A compaixão do dar sabor: buscar realizar alguma receita de que goste, dentro do vasto cardápio que percorre de proteínas a saladas cruas, pois somos onívoros... Fazer isso não apenas para saciar sua fome, ou para nutrir-se ao comer, mas sim para (re)encantar-se com o cotidiano gesto de preparar um alimento, resgatando-lhe o sentido maior de compreender que, já no ato de cozinhar, há uma mística que transforma alimento em vida. Acaso não é essa mesma alquimia das cozinhas experimentais, que apontam

inovação na escola, que, metaforicamente, queremos fomentar na cognição de nossos estudantes?

Exercício 04 - O compromisso auricular: aprender do que se ouve, de como se ouve, de quem se ouve; seja nas vozes ditas nas lições em sala de aula (vale também ficar “de orelha em pé” para as conversas paralelas... elas ensinam muito!), até os cantos dos pássaros que são capazes de nos distrair por um segundo da realidade sem tons. Em poucas palavras, trata-se de termos ouvidos para ouvir, como nos disse um Nazareno, dois milênios atrás, sobre uma Boa Nova.

Exercício 05 - Tateando em caminho inédito: usar do tato, do toque, para aprender é uma trilha pouquíssimo percorrida pela escola, pelo professor. Que tal dar o primeiro passo? Cabe perguntar(-se) como o maior órgão do nosso corpo, a pele, pode ensinar sensorialmente lições para toda a vida. Em tempos nos quais “pandemias” nos afastam fisicamente uns dos outros, urge, em futuros tempos pós-pandêmicos, oportunizar o (auto)aprendizado de que o corpo fala, a pele “respira” aquilo que sentimos, e que identificar e aprofundar o uso dos cinco sentidos físicos que o ser humano possui é lição primordial para, quem sabe, atingir um sexto sentido, que nada mais é do que a junção amalgamada dos sentidos corpóreos com aquilo que não tem nome, que nos transcende e ilumina.

REFERÊNCIAS

- COMPANHIA DE JESUS. **A Companhia de Jesus e o Direito Universal a uma Educação de Qualidade**. Lima: EduRed, 2019. Disponível em: <<http://webexternos.asav.org.br/redejesuita/wp-content/uploads/2019/04/LivroDUECLancado27mar19.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- DIAZ-BARRIGA, Ángel. **Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 346-360, 2013.
- FRANCONETI, Marina. **Obra de arte da semana**: Amendoeira em Flor, de Vincent Van Gogh. [S.l.]: Atrianon. Disponível em:

<<https://artrianon.com/2018/03/29/obra-de-arte-da-semana-amendoeira-em-flor-de-vincent-van-gogh/>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar?** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuições ao debate sobre a escola justa.** In: BOTO, Carlota et al. (Orgs.). *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios.* São Paulo: Livraria da Física, 2020, 41-67.

PACHECO, José Augusto. **Educação, formação e conhecimento.** Porto: Porto Editora, 2014.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum.** São Paulo: Edições Loyola, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo.* Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SANTOS, Lucíola. **Currículo em tempos difíceis.** *Educação em Revista*, v.45, p. 291-306, 2007.

SAVATER, F. **Coragem para viver, generosidade para conviver e prudência para sobreviver.** In: SCHULLER, F.; WOLF, E. (Orgs.). *21 ideias do Fronteiras do Pensamento para compreender o mundo atual.* Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017. p. 187-193.

PENSAR A INOVAÇÃO DA ESCOLA A PARTIR DE SEUS AGENTES DE MUDANÇA: EDUCADORES COMO SUJEITOS ATIVOS E PARTICIPANTES DA TRANSFORMAÇÃO ESCOLAR

Ana Carina Tavares ¹

Cristian Tisatto ²

Introdução

A contemporaneidade nos cobra uma aceleração constante. A palavra de ordem é inovar. Debord (1997) fala sobre uma sociedade do espetáculo. Bauman (2001) nos aponta uma sociedade em constante transformação, com relações líquidas, metáfora que utiliza para explicar as constantes mudanças e nos interpelar sobre nosso modo de vida, nosso *modus operandi*, as formas de relações no capitalismo contemporâneo, especialmente com o advento das tecnologias. Edgar Morin (2000) nos orienta no sentido de reconhecer a complexidade de ser e estar no mundo. Esses pensadores contemporâneos nos provocam a reflexão sobre as lógicas que pautam a nossa existência e alertam sobre a complexidade das relações. Contudo, o objetivo do presente texto é outro, ainda que não desconsidere as possíveis contribuições desses pensadores na interpretação da vida e das nuances que a atravessam.

O presente escrito está situado no campo da educação, o que nos mobiliza a buscar, em autores que interpretam a realidade, *insights*

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, Bolsista CAPES/PROEX, Supervisora Educativa no Colégio La Salle Esteio - Rede La Salle. E-mail: anacarina_tavares@hotmail.com

² Professor de Sociologia da Educação Básica e Ciência Política da Educação Superior. Professor de Educação Infantil da Rede Pública. Mestre e Doutorando em Ciências Sociais, Unisinos. Bolsista CAPES-PROSUC. E-mail: cristian-tisatto@hotmail.com.

que nos permitem compreender a dinâmica da vida e da escola como espaço – não só geográfico – onde a vida acontece, e que, conectada a essa dinâmica mais ampla, precisa ter seus ritos e liturgias (BOTO, 2014) revelados, assim como seus tempos e espaços discutidos (MIRANDA, 2005). Também necessita que sejam problematizados seus objetivos e finalidades com a educação integral de seus sujeitos, o que não requer somente mais tempo (não só do relógio, mas como mediador/regulador das experiências sociais), mas discute a qualidade na formação multidimensional do ser humano (CAVALIERE, 2007), formando a “mão, o coração e a cabeça”, seus métodos e seu compromisso político-pedagógico materializado – ou não – a partir do currículo e das práticas que se promovem a partir dele, do conhecimento poderoso, revisadas sua função numa sociedade complexa como esta que se apresenta. Além disso, faz-se importante a discussão sobre que escola está projetada, na sociedade contemporânea, compreendendo as disputas que se estabelecem em torno da educação, arena em que valores, símbolos e visões de mundo se encontram e disputam a escola, suas lógicas e os projetos com os quais a instituição irá se comprometer.

Dado o caráter controverso da realidade, é relevante discutir como a educação tem se apresentado, revelado e problematizado suas lógicas, seus interesses, suas liturgias e ritos. Ainda, refletir a relação que nós, profissionais da linha de frente, estabelecemos com esses processos, dos quais necessariamente somos parte enquanto intérpretes e implementadores. O que se pretende é discutir a participação dos atores que materializam a educação, que mobilizam e promovem o funcionamento da escola, que constroem projetos e participam, diariamente, do “fazer” da escola.

Defendemos que o projeto claro e transparente, comprometido com a democracia, mobiliza professores e gestores que estejam sensíveis e, posicionando-se contrários ao projeto hegemônico de reducionismo da educação, buscam a construção de outros paradigmas. Por isso, propomos, neste texto, um debate teórico acerca da inovação para , na continuidade, dialogar com as propostas que aproximem o debate da realidade escolar.

Na primeira seção, intitulada “*O conceito de inovação educativa em disputa: múltiplos sentidos e um universo de interpretações*”, discutiremos teoricamente o conceito de inovação como forma de subsidiar e fundamentar o nosso debate. Na segunda seção, denominada “*Roteiro para mudanças?*”, propomos uma reflexão acerca da instituição escolar e pistas daquilo que compreendemos como essencial para iniciar o diálogo de inovação no ambiente escolar. No terceiro momento, estendemos a conversa com os atores da mudança, “*O agente da mudança. Afinal de que mudança tratamos e quem pode promovê-la?*”. De antemão, alertamos que não se trata de um conjunto de procedimentos, técnicas ou métodos de inovar, e buscaremos esclarecer sobre o porquê de não investirmos nessa perspectiva.

Por fim, sem a intenção de propor conclusões, fica um alerta: buscamos, nesta escrita, o estabelecimento de uma relação dialética e horizontal com o leitor. Não há aqui a intenção ou arrogância de propor soluções, projetos ou métodos, o que seria um equívoco, dado nosso desconhecimento da realidade e das condições daquele que nos lê e de sua atuação. Outrossim, faremos um esforço de síntese, de modo a construir possibilidades reais de construção de uma outra escola, o que não envolve necessariamente movimentos de ruptura, mas construções contínuas e no nível micro, isto é, nas escolas, nas salas de aulas, nos currículos e na interpretação e implementação das políticas públicas educacionais. Assim, o passo inicial é o reconhecimento da emergência da mudança, das amarras que nos impedem de avançar e de construir projetos de escola e educação, nos que acreditamos e nos empenhamos em materializar. Por isso é que utilizamos um roteiro de problematizações que poderá subsidiar futuras discussões que, construídas coletivamente, poderão oferecer base e sustentação para as ações.

O conceito de inovação educativa em disputa: múltiplos sentidos e um universo de interpretações

É provável que a discussão sobre a inovação educativa esteja ganhando força nas discussões acadêmicas e na sociedade de modo

geral. A necessidade de inovação e de reinvenção da escola é defendida por diferentes atores e grupos interessados no campo educacional, já que, em curso na história, observa-se um conjunto de processos de transformações – o que antes era tido como legítimo, noutra momento da história poderá não mais servir. Nesse sentido, inclusive o tempo, enquanto regulador do comportamento humano e das relações sociais, ganha outros sentidos. O tempo, para além do relógio, é o tempo da vida, da sociedade e das transformações rápidas que, por vezes, nos esgotam diante de tantos afazeres e tantas novas situações a serem dribladas.

A escola como instituição social não está distante ou desconexa deste conjunto de transformações. Aliás, há estudiosos que defendem a inovação, utilizando-se desse argumento: a necessidade de conexão da escola à vida real, ao pragmatismo, a ponto de discutirem um currículo mais alinhado às expectativas e demandas mercantis, já que é o mercado que recebe e “acolhe” a maioria dos egressos da escola. As mudanças são tantas que conhecimentos consolidados e essenciais, pelo menos na nossa perspectiva de mundo, têm de ser defendidos. Obras como “A inutilidade do inútil”, um título provocativo, remetem à função clássica da escola: o ócio, o humano e o conhecimento para além das demandas pragmáticas. Não que uma instituição possa desvincular-se das realidades, pois esse não é o desejo daqueles que defendem uma educação centrada no antropo, no homem e nas relações sociais possíveis, justas e que garantem a dignidade de acesso ao conhecimento e a possibilidade de transformação da realidade. Essa última frase, com tom de utopia, faz-se necessária na medida em que se posicionar num mundo controverso, em que o diálogo torna-se escasso, e posicionar-se com clareza e discutir os pontos de fala são, inclusive, aspectos a serem considerados nas políticas educacionais e nos projetos educativos em curso – que, aliás, precisam de amplas discussões, a fim de que não sejamos “seduzidos” por promessas fáceis, que consideram a educação uma relação mais mercantil do que humana, mais de produção do que de relação e que buscam culpabilizar atores, responsabilizar outros pelos fracassos, desconsiderando contextos.

Inovar, por vezes limita-se aos modismos presentes: a aquisição de soluções prontas, o uso indiscriminado e irrefletido de recursos, a espetacularização do momento de aprender, a sujeição da escola às lógicas do mercado, estabelecendo relações de cliente, que consome, e, portanto, tem de estar incessantemente satisfeito.

Nas salas de professores, nos seminários e encontros, aposta-se em aquisição de maquinário, de soluções, de livros e de *softwares* que visam promover a aprendizagem, por vezes pautada numa ideia de educação que considera o papel de agente passivo nos sujeitos do processo de aprendizagem, apontando para dilemas clássicos sobre as abordagens pedagógicas e os diferentes paradigmas de construção do conhecimento: tradicional, instrucional e as ideias de aprendizagem comprometidas com o desenvolvimento multidimensional dos sujeitos e com os ideais de emancipação humana. São correntes de pensamento que não se sobrepõem umas às outras, mas coexistem num universo de concepções pedagógicas, construídas a partir de experiências sociais como a própria cultura escolar, portanto, a gramática da escola. E os sujeitos da escola, como se posicionam frente a tantas contradições? Como somos nós, professores, afetados pelas controvérsias e expectativas? Ora, ao adentrarmos numa discussão pedagógica na sala de professores, identificamos correntes de pensamento e uma diversidade de posicionamentos, pelo menos nos ambientes de fato democráticos em que as verdades não são absolutas e há espaço para novas perguntas.

Collet (2020) retoma a escola enquanto espaço de exercício de relações de poder, e é através dele que se possibilitam as condições necessárias para a renovação pedagógica. O poder, assim, é uma ferramenta importante a ser considerada na construção de outra escola possível, construída sob a égide da sustentabilidade – conceito que exige posição ética e comprometimento com a coletividade. O autor reforça ainda o quanto a renovação efetiva precisa ser ampla e profunda, o que pressupõe discussões e reconhecimento dos desafios de nosso tempo e do projeto de forma holística e evitando a inovação por decreto, que desconsidera os percursos, o contexto e o

comum, ideia que, numa educação republicana, mostra-se fundamental, pois requer a mobilização do coletivo para a construção de práticas e projetos políticos educativos que vislumbram o bem de todos – ou a maioria. A educação, nesse sentido, estaria comprometida com a formação de humanos, cidadãos e corresponsáveis pelo coletivo em que estão inseridos.

Quando pensamos em inovação, nos remetemos a grandes transformações e/ou mudanças que estão longe de nosso alcance enquanto docentes, atuantes do chão da escola. Ou então, recorreremos às reformas no campo dos tomadores de decisões – que elaboram políticas e reformas na educação. No entanto, Collet (2020) nos lembra o quanto inovar exige um olhar sobre os processos e a consideração do contexto, especialmente se a expectativa paira sob os docentes e os atores que mobilizam e diariamente materializam a escola, ou seja, aposta-se nos atores da educação que estão à frente do processo de implementação das políticas educacionais. Quando há um movimento hegemônico, liderado por organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Fundação Lemann (atuante no caso das reformas da política curricular brasileira, por exemplo), agir no micropolítico requer o reconhecimento do universo simbólico e de interpretações possíveis sobre os mesmos conceitos – que estão a todo momento em disputa de sentidos e significados.

Os estudos têm sinalizado que esses movimentos globais que “infeccionam” as políticas educacionais, nos estados nacionais, não promovem grandes movimentos ruptivos, mas alteram e influenciam a formulação de outras políticas, estandardizadas de acordo com os ideais e valores que mobilizam, por exemplo, organismos e agências multilaterais, reproduzindo visões de mundo que apostam em ideias como o mérito, norteado pela produtividade, a eficiência e os resultados.

Silva (2020) nos orienta no sentido da inovação, retomando a expansão dos editoriais e advertindo sobre os “movimentos de inovação” quase sempre atrelados ou associados a ideias, como as tecnologias da informação e comunicação ou as metodologias

ativas, estas últimas cujo conceito vem amplamente difundido em seminários e espaços de debate e de formação de professores. O investimento não é por acaso.

Silva (2020) nos alerta sobre a “inevitabilidade da inovação”, uma espécie de “culto à inovação”, construído a partir de uma abordagem psicológica da felicidade constante e da necessidade de uma customização – que impera nos novos modelos de organização. Embora Sancho-Gil (2018) e Silva (2020) apontem as origens do conceito de inovação e sinalizem suas origens no mundo empresarial, o termo vem se constituindo quase como uma obrigação também no campo educacional. Aliás, desde as reformas de Estado, que apostam num novo gerencialismo do Estado, as políticas educacionais vêm, de forma muito intensa, sentindo os impactos do capital, conforme salientam Bento e Tisatto (2021).

Inovar, portanto, é palavra de ordem. É quase uma obrigação que transforma os atores imersos no campo, especialmente nós, os do chão da escola, em responsáveis pelos sucessos e fracassos, o que nos mobiliza a buscar recursos que atendam às expectativas do culto à inovação e à felicidade permanente. Aliás, em relação à tecnologia e aos recursos, são sempre um meio, não o fim. Trata-se de refletir sobre as funções e a capacidade real de transformação e de atingir o objetivo que é, em si, objetivo maior da escola: construir aprendizagens significativas. Logo, esclarecemos que se trata de um processo de reflexão que necessariamente tem o compromisso de estabelecer sobre qual a inovação que se busca, bem como sobre a nossa compreensão em relação à mudança que se pretende construir na escola. Isso pressupõe compreender a relação a partir de uma abordagem antropológica, uma pedagogia que considere que a educação é pautada pelas relações humanas, que pode ser mediada por outros recursos não humanos, mas que requer o compromisso com e do humano. Charlot (2020) problematiza sobre as pedagogias contemporâneas: ele provoca-nos a pensar sobre a Educação e as pedagogias contemporâneas que não se apresentam, e, portanto, recaem em modismos pedagógicos, em reformas constantes, sem que haja um plano a longo prazo ou um projeto coletivo e político sustentável.

Sobre a inovação, então, pergunta-se aos nobres leitores: quantos de nós, ao fim de uma aula planejada e mediada por recursos tecnológicos, elaborada com rigor e, por vezes, até gamificada, saímos com a sensação de fracasso, culpa ou incertezas sobre a real aprendizagem dos nossos estudantes? Quantos de nós já fomos interpelados a inovar, utilizando-se de novos recursos, novas plataformas, ou ouvimos em seminários e formações que a prática pedagógica tradicional precisa ser revista e que devemos abominar aulas expositivas? Ora, a pergunta é: uma aula expositiva não pode utilizar-se de metodologias ativas, de discussões e problematizações? E continuamos as problematizações: quantas receitas e conceitos de uma “boa aula” ouvimos, que não se empenham numa polarização que consiste em negar a existência de um método, de uma abordagem, desconsiderando a existência e a relação dialógica e constante deles em uma mesma prática, ou até desconsiderando experiências de sujeitos-professores?

Então, o que propomos discutir a partir da inovação? Primeiramente, o reconhecimento da capacidade de autoria da escola e da comunidade que a envolve. Inovar não necessariamente precisa estar atrelado a mudanças ruptivas ou a revoluções construídas. O reconhecimento e a convicção da emergência da mudança requerem movimentos no micro, haja vista que a política e a ação de transformar podem originar-se a partir de movimentos criativos e propositivos para além da crítica esvaziada ou dos dualismos que por vezes atravessam nossos discursos, o que corresponde aos ideais de escola justa, plural (LIBÂNEO, 2020).

Para tanto, é emergente investir num projeto de mudanças. Na problematização da realidade e no mapeamento das concepções em jogo, do projeto a que estamos vinculados, o que podemos negociar, e o que, enquanto sujeitos do processo, temos como desafios e amarras? O que precisa ser discutido e aprofundado? Quais os agentes envolvidos e que poderão participar do processo? Que esforços faremos enquanto coletivo e quais repertórios de interação propomos a partir do compromisso com o bem comum? Quais as características de uma educação emancipadora e

libertária? Que práticas nos conduzem a esse projeto político educacional? Como agir de maneira contra-hegemônica frente ao avanço das políticas que buscam neutralizar a escola, reduzi-la a uma instituição meramente técnica e burocrática, sujeita a processos contínuos de avaliação – de responsabilização?

Por fim, ressaltamos o caráter e os sentidos de inovação que pretendemos formular, bem como destacamos a necessidade de diálogo e reflexão sobre o projeto a que servimos. Como já exposto, há um universo de interpretações possíveis e há risco de cooptação de sentidos no uso de conceitos – especialmente aqueles que estão em destaque na contemporaneidade. Logo, explicitar o que entendemos e buscar inovar requer um projeto claro e construído coletivamente a fim de reforçar os laços e vínculos sociais, destacando o aspecto do comum em detrimento do individual. Isso, no entanto, não significa uma educação menos singular. Outrossim, trata-se de uma educação comprometida com o desenvolvimento do todo, do coletivo, capaz de construir um *ethos* social fundamentado na democracia e no bem comum. Afinal, conforme refere Sancho-Gil (2018), “[...] ir além da inovação como ‘moda’ exige uma transformação profunda da prática” além da consciência da necessidade de inovação e sobre qual inovação pretendemos empreender. É o reconhecimento de que esse é um desejo do coletivo que identifica tal necessidade e o exercício do poder de ação e mudança de mobilizar indivíduos, construindo coletivos capazes de construir outras realidades possíveis.

Um roteiro para mudança?

Exploramos o conceito de inovação educativa para conduzir o nosso diálogo em proposição à problemática de como inovar a escola. Seguindo essa proposta, entendemos que não há inovação se aqueles que estão envolvidos no processo educativo não percebem a sua importância e relevância nesse processo.

Há muitas interpretações e confusões quando falamos em inovação. Esse diálogo sempre remete a algo externo a ser inserido

nas escolas e, portanto, a compreensão de que inovar significa excluir e desconsiderar aquilo que já existe no ambiente educativo. Por conta desse entendimento, muitas vezes, as novas práticas não são bem aceitas ou experimentadas, pois não se entende de que forma elas serão inseridas no contexto escolar, em que esse processo não é diferente, pois não há soluções mágicas, aplicativos milagrosos ou fenômenos extraordinários sem a coerência e clareza da prática pedagógica.

Assim, antes de pensar em inovação nas escolas, é necessário ter a clareza de onde se deseja chegar a partir daquilo que já se tem construído. Ensaíamos alguns questionamentos que entendemos como basilares para refletir sobre a proposta educativa das instituições escolares, para que, a partir disso, possam pensar em inovação escolar.

Quais os propósitos da educação?

Ter clara a sua proposta pedagógica. Quais as concepções pedagógicas que a escola sustenta.

Quais os valores sustentam nossas práticas?

As práticas desenvolvidas alinham-se às perspectivas de competição ou cooperação? A educação pode, por vezes e de modo não intencional ou inconsciente, produzir práticas de exclusão e/ou classificação dos sujeitos, reproduzindo lógicas sociais. Como a escola concebe as suas práticas?

O que entendemos a partir da ideia de inclusão?

Geralmente, quando discutimos a “inclusão” no âmbito da escola, reduzimos o termo de modo que se aplica somente a uma parcela dos estudantes. No entanto, todos nós, ao longo de nossa trajetória, necessitamos de atenção especial. Como a escola concebe a ideia de inclusão e quais mecanismos elabora a fim de garantir a todos aquilo que se propõe enquanto projeto institucional?

Quais os modos de aprender da escola?

Como a escola entende o processo de aprendizagem? Quais as expectativas da escola para esse movimento?

Para quem serve o currículo escolar?

Qual o foco do currículo da escola? Para quem ele serve? Quais as ações pedagógicas articuladas para esse currículo? O que perpassa o currículo escolar além da sua grade curricular?

O que é, para a escola, inovar as práticas educativas?

De que maneira a escola compreende o processo de inovação e de que forma ela pretende alcançar novas formas educativas?

Tendo tais questionamentos como fios condutores, consideramos que é possível iniciar um debate com os agentes da mudança – que são os atores envolvidos no processo educativo. Qualquer transformação precisa ser dialogada e orientada, apresentando aspectos que permitam aos envolvidos encontrar direcionamentos e objetivos claros.

Quando falamos em direcionar, não significa que sugerimos escolher os caminhos, e sim, dar a liberdade de criar a partir da sua concepção educativa, pois uma instituição que não conhece sua proposta pedagógica não reconhece e nem entende o caminho a seguir. Outro aspecto importante a ser considerado é a compreensão de que a escola é um espaço democrático. Quando entendemos a educação como direito de todos, percebemos que há diferentes vozes e atores sociais inclusos no ambiente escolar. Por isso, a escola, como espaço democrático, significa estar aberta a uma educação democrática. Por consequência, perceber que precisa estar em diálogo com o mundo e a sua multiculturalidade e considerar, em seu planejamento, os atores envolvidos na sua comunidade.

Dialogamos com dois aspectos da clareza e direcionamento do processo educativo e do entendimento da escola como espaço de construção democrática para que, a partir dessa discussão,

pudéssemos apresentar uma ideia de projeto a ser trabalhado no contexto da realidade escolar.

O agente da mudança: afinal de que mudança falamos e quem pode promovê-la?

Durante esse texto, provocamos reflexões para entender as diferentes influências e consequências em torno do contexto atual em que vivemos e, com isso, situar a nossa discussão, entendendo as influências e as consequências das interferências dos interesses públicos, privados, de mercado e econômicos na escola, seja através de políticas públicas, seja através de convênios e parcerias que seduzem o sistema educativo. Entretanto, compreendemos que, apesar de todas essas influências e ações, somos educadores e, portanto, pertencemos a esse sistema educativo. Ou seja, somos responsáveis pelas mudanças em nossas comunidades educativas.

Mas, afinal, quem são os agentes dessa mudança? Para nós, não há mudança no espaço escolar se não partir daqueles que vivenciam a sua realidade. Por isso, propomos um ensaio a ser desenvolvido em escolas, com a equipe de educadores – gestores e professores – para que possam refletir sobre a sua realidade escolar e suas ações escolares, identificando as suas necessidades, suas carências, seus pontos a serem melhorados e o diálogo da escola com o mundo em que estão inseridos. Numa primeira instância, explorada no capítulo anterior, sustentamos a importância dos direcionamentos institucionais com a defesa de que, sem a clareza desses processos, não há possibilidade de pensar ou incluir novas práticas pedagógicas. A seguir, o Quadro 1 demonstra algumas sugestões para o ensaio proposto.

Quadro 1 – Sugestão de reflexão para educadores e gestores

Ensaaios a serem trabalhados com os agentes da mudança	Inovar para quê e para quem?
Envolvidos	Professores/as, educadores/as, gestores e demais envolvidos no processo educativo.
Objetivo principal	Construir, com o grupo, práticas educativas inovadoras que tenham significado e relevância para o contexto escolar.
Princípios norteadores	discutir com o grupo o que é inovação educativa
	analisar quais as necessidades de inovação do contexto escolar e da comunidade em que estão inseridas
	planejar ações inovadoras para o contexto escolar
A partir de diálogos problematizadores, conduzir questionamentos que irão mediar os diálogos. Conduzidos por essas problemáticas, refletir com os atores envolvidos.	O que é inovação educativa?
	Qual o papel do educador num processo de inovação educativa?
	Quais as ações da prática pedagógica possíveis para a inovação educativa?
Conduzidos por essas problemáticas, refletir com os atores envolvidos.	
Quanto à análise do contexto em que a escola está inserida, sugere-se trazer para subsidiar a discussão.	Quem são os alunos atendidos pela escola? (localização, aspectos sócio econômicos da família).
	Qual a realidade em que a escola está inserida? (qual a realidade do bairro, da cidade, as principais atividades econômicas/ culturais).
	Informações sobre os alunos egressos (com informações possíveis, onde estão inseridos os alunos egressos da escola?).

Com estas ideias e concepções claras, é possível avançar para outros debates	Qual a contribuição para o mundo que desejamos deixar?
	Quais as minhas ações possíveis para contribuir para essa nova dinâmica?

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir dessas reflexões, sugere-se a construção de um mapa com a compilação dos dados, relacionando a inovação pedagógica com a visão de novo mundo. A partir disso, pensar coletivamente sobre estratégias para a inovação educativa, respeitando a realidade e a necessidade de cada comunidade escolar.

Considerações finais

Buscamos, por meio deste texto, fazer um processo de reflexão sobre a inovação educativa. Para isso, iniciamos com um debate teórico sobre o que é inovação educativa, para, posteriormente, trazer essa reflexão ao ambiente escolar, a partir de seus agentes de mudança.

Sustentamos a nossa compreensão de que a inovação educativa acontece quando uma escola que tem práticas democráticas conhece sua realidade, sua história e, a partir dessa clareza, é capaz de buscar novas ações educativas para o seu ambiente escolar.

Como pensar a escola? Que pistas e quais oportunidades nós, atores dos projetos educacionais, temos frente a um cenário de incertezas? Que alianças são necessárias para promover a escola democrática?

Não podemos terceirizar a responsabilidade. Muito menos, ser sujeitos passivos num processo de inovação da educação. Há muitos fatores que devem ser considerados, porém, enquanto não assumirmos nossa responsabilidade no processo, estaremos sempre à mercê de especialistas e gurus educativos.

Assim, entendemos que, sim, as práticas educativas precisam ser inovadas com coerência, clareza e com propósitos claros, comprometidos com a aprendizagem dos estudantes e com um

projeto construído de forma compartilhada, com horizontes claros – afinal, responder qual projeto educativo estamos construindo em nossas escolas e quais os valores que alicerçam sua construção é fundamental, especialmente em tempos difíceis, nos quais a educação está mais suscetível a interferências externas, adotando lógicas que, no limite, não correspondem ao seu *modus operandi*.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENTO, J. S.; TISATTO, C. A. Cidadania e neoliberalismo: o capital importa nas políticas públicas de educação? **Textura**, Canoas, v. 23, p. 359-383, 2021.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, 99-127, dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/45765>.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

COLLET, Jordi. Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común. In: FEU, Jordi; PRIETO, Óscar (org.). **La renovación pedagógica en España desde una mirada crítica y actual**. Madrid: Morata, 2020. *E-book* (não paginado).

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuições ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, Carlota et al. (org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e inflexões**. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 41-67.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, 639-651, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/a17v2691.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

SANCHO-GIL, Juana. Innovación y enseñanza: de la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. **Educação PUCRS**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 12-20, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Inovações permanentes e desigualdades crescentes: elementos para a composição de uma teorização curricular crítica. *In*: BOTO, Carlota et al. (org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e inflexões**. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 169-182.

INOVAÇÃO EDUCATIVA URGENTE: A SERVIÇO DE QUE E DE QUEM?

Julival Alves da Silva ¹
Marcos Epifânio B. Lima ²

Como o título sugere, este é um texto dirigido a educadores, mas em especial aos da educação básica, que no contexto contemporâneo vivem sob o imperativo insistente da busca pela inovação educativa, para que tenham condições de atender aos desafios crescentes de estudantes, famílias e de toda uma sociedade em rápida e permanente mutação na forma como aprendem, convivem e produzem, e como se relacionam com as tecnologias de produção, informação e comunicação. É também um texto que nos interpela sobre um tipo de educação que seja capaz de promover uma compreensão mais abrangente e crítica da realidade e do próprio ser humano, sobre uma concepção crítica de inovação educativa e sobre as implicações dessas perspectivas na ação dos professores.

Da ficção de um vírus cibernético ao SARS-CoV-2: construindo um ponto de partida

Como ponto de partida, propomos um breve exercício de ficção: imaginemos que a rede mundial de computadores, que atende a bilhões de usuários, de repente sofre um ataque devastador de um vírus cibernético que rapidamente se espalha, infectando computadores e dispositivos dos usuários conectados e danificando seus sistemas e programas operacionais. Para evitar prejuízos

¹ Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: julival.teresina@gmail.com.

² Educador e gestor escolar. Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: amdgsj@gmail.com.

irreparáveis em escala global, são interrompidas as conexões de internet em todo o mundo, mantendo-se somente em atividades absolutamente essenciais e com a adoção de um protocolo rigoroso de precauções e barreiras de proteção contra o vírus.

Especialistas em segurança cibernética logo se apressam em fazer um levantamento e um prognóstico do impacto do vírus em todo o mundo, e apresentam o seguinte quadro:

Itens analisados	Situação antes do vírus	Situação após o ataque do vírus	Solução para retomada das operações
Infraestrutura de Segurança e Proteção dos Servidores	Em operação regular	Afetada	Operar em alerta. Estrutura em risco.
Condição Física dos Servidores	Em operação regular	Afetada	Operar em alerta. Servidores em risco!
Conectividade	Ativa, por Via Primitiva	Interrompida	Ativar Via Alternativa
Sistema Operacional (SO)	SO Primitivo ativo	SO danificado	Ativar SO Alternativo
Aplicativos	Operantes	Danificados	Desenvolver novos
Condição dos processadores dos servidores	Operantes	Não danificados	Operar em sobrecarga
Atendimento aos usuários	Em atendimento diferenciado e regular	Atendimento interrompido	Atendimento limitado de emergência

Esse exercício imaginativo é uma clara analogia com o impacto do vírus SARS-CoV-2, que espalhou a COVID-19, atingindo os sistemas educacionais e os educadores em todo o mundo e impondo-lhes, para além dos desafios de enfrentamento da própria doença, uma exigência de reinvenção das práticas escolares, associada a um discurso deslocado de inovação educativa.

Nessa analogia, os *servidores* correspondem aos professores e todo o corpo pedagógico que atua nas escolas, lidando com uma infinidade de situações e demandas advindas dos *usuários* – os estudantes e suas famílias –, regulados por um conjunto de

determinações imputadas através de algoritmos por programadores especializados – legisladores educacionais e organismos de controle dos sistemas de educação. Assim como os *servidores* necessitam de uma *infraestrutura de segurança e proteção* de sua integridade física para que tenham condições de responder a todas os acessos que recebe, também os professores e todo o corpo pedagógico das escolas necessitam de uma estrutura adequada de sustentação pessoal, social e profissional, como um bom ambiente familiar e doméstico, de vizinhança e comunidade, e boas condições de trabalho e de saúde física e mental. Com o ataque do vírus, toda essa infraestrutura foi afetada, passando a operar em risco e alerta contínuos. Para não serem alcançados pelo vírus, os professores tiveram que se isolar em casa, reorganizando e reelaborando toda a concepção de sua rotina, tecnologias e espaço de trabalho.

A exemplo do que ocorreu na rede, a *conectividade* entre educadores, estudantes e famílias, antes baseada numa via primitiva de contato direto, também foi interrompida pelo vírus, e uma nova via, baseada na virtualidade, teve de ser estabelecida. O contato físico passou a ser considerado perigoso, necessitando ser “esterilizado” e “plastificado”. As telas se tornaram o novo canal fundamental mais completo e seguro para as interações humanas.

Nos servidores da rede, o *sistema operacional*³ utilizado, de amplo domínio dos usuários, foi totalmente danificado, obrigando a ativação de um *sistema operacional alternativo*, dominado por poucos. Nas escolas, esse *sistema operacional* seria a realidade em que os professores atuam e desenvolvem sua prática, caracterizada principalmente pela presencialidade física com os estudantes e com outros professores e equipe técnico-pedagógica. Esse *sistema operacional primitivo*, baseado na *presencialidade*, foi amplamente interrompido pela pandemia e

³ O sistema operacional representa a linguagem compreendida e utilizada pelos usuários quando operam seus computadores e outros dispositivos. São largamente conhecidos e utilizados principalmente os sistemas operacionais Windows, Mac OS e Linux, como ambientes comuns à grande maioria dos usuários.

todos foram obrigados a ingressar num *sistema operacional alternativo baseado na virtualidade*, sem suficiente domínio de sua linguagem por parte da comunidade educativa.

Enquanto o *sistema operacional primitivo* é compatível com praticamente todos os dispositivos, o *sistema alternativo* é compatível apenas com os dispositivos de uma pequena parcela dos usuários, fazendo com que muitos sejam excluídos da possibilidade de um atendimento minimamente adequado. De forma análoga, o mesmo também acontece com a grande maioria de estudantes e famílias que não têm acesso a internet nem ambiência doméstica e equipamentos adequados para dar continuidade às suas atividades escolares de forma virtual.

Se o sistema operacional entra em colapso, a utilização de *aplicativos*⁴ também fica impedida. Foi o que aconteceu em nosso imaginado ataque viral cibernético. Na analogia com as escolas, os *aplicativos* correspondem aos esquemas práticos que os professores utilizam quando ministram suas aulas e promovem experiências de aprendizagem em classe, direcionam e acompanham a realização de atividades individuais e coletivas, motivam e controlam a participação dos estudantes, identificam e mobilizam aqueles que estão ficando para trás, avaliam e recuperam a aprendizagem, entre outras tantas tarefas, associadas ao exercício de sua prática profissional e à garantia da aprendizagem de todos. Todos esses esquemas práticos foram interrompidos pela pandemia e novos *aplicativos* tiveram que ser desenvolvidos pelos educadores para o *sistema operacional alternativo baseado na virtualidade*.

Apesar da ameaça do vírus, os *processadores dos servidores* não foram danificados, mas receberam um aumento de demanda, passando a operar em sobrecarga. Na relação com as escolas, os *processadores* correspondem à capacidade cognitiva, inventiva e de

⁴ Os *aplicativos* são programas que os usuários utilizam para realizar diferentes atividades através dos computadores e outros dispositivos. São verdadeiras ferramentas de trabalho, cada um com um modo específico de operação, funcionando em interface com um determinado sistema operacional.

resposta dos educadores aos desafios da prática educativa. Apesar da pandemia, essa capacidade não foi prejudicada pelo vírus, mas, pelo contrário, foi potencializada. Apesar do isolamento social e de estarem trabalhando em situação de alerta e proteção à segurança de sua saúde, os professores se viram numa condição de exigente sobrecarga de aprendizagens, tendo que responder, numa velocidade nunca antes vivenciada, aos desafios e situações novos e urgentes.

A capacidade de *atendimento aos usuários* em suas necessidades foi gravemente afetada pelo vírus, sendo inicialmente suspensa e depois realizada de forma limitada e reduzida. Nas escolas, isso também aconteceu, deixando um grande contingente de estudantes privados em suas necessidades fundamentais de atendimento, por falta de conexão à internet e de equipamentos e ambiência doméstica adequados para o acompanhamento de atividades escolares desenvolvidas por meios digitais.

Finalmente, no campo das tecnologias da informação e da comunicação, a chamada *machine learning*, ou inteligência de máquina, vem fazendo com que os computadores e sistemas de processamento de dados aprendam por si mesmos, através das interações dos usuários, produzindo e antecipando respostas às necessidades dos indivíduos, predizendo e provocando-lhes comportamentos, antes mesmo que estes tenham uma clara consciência de que isso acontece e de como acontece. (ZUBOFF, 2021). Numa transposição para a dinâmica humana, também entre os educadores se tem produzido uma noção subliminar imperativa de que cabe a esses profissionais um investimento contínuo em inovação, aprendizagem e atualização permanentes em suas práticas educativas, como se inovação fosse sinônimo da capacidade de adequar-se e manter-se alinhado com as demandas sociais e produtivas do presente.

Muito antes da pandemia, desde o início do século XXI, o apelo dirigido aos professores por uma inovação educativa tem sido uma constante, indicando que a escola não está atendendo às expectativas nela depositadas em função das necessidades das relações dinâmicas de produção contemporâneas. A pandemia,

contudo, revelou que por trás dos diferentes discursos e possibilidades educativas, há uma realidade de atendimento e oportunidades extremamente desigual entre os indivíduos de diferentes estratos sociais, e as alternativas encontradas em momentos de crise, como o provocado pela Covid-19, potencializam ainda mais essas desigualdades. E isso nos leva a questionar: quando falamos de inovação educativa, o que mesmo compreendemos por inovação? Essa inovação educativa, considerada urgente para o atendimento das diferentes expectativas sociais, está a serviço de que e de quem? O que vem a caracterizar uma prática considerada inovadora? Que relação existe entre a inovação e uma perspectiva de educação não fragmentária ou de integralidade educativa? Como a formação de professores pode ser pensada em meio a essas concepções?

As noções de educação integral, a inovação educacional e formação de professores são, portanto, condutoras neste artigo, que pretende articular e iluminar um caminho possível e coerente de interconexão entre essas abordagens escolares-pedagógicas que vêm povoando o imaginário e a análise científica dos docentes da Educação Básica⁵.

Conexão semântica entre Educação Básica e Educação Integral

Nas conceituações necessárias às tessituras que faremos nas próximas linhas junto aos professores que atuam na Educação Básica, trazemos à luz o próprio conceito de *Educação Básica*. Mais do que tratar de conceituações analíticas, políticas, sociais, pedagógicas sobre Educação Básica – que são tópicos tão importantes quanto o significado da expressão em si, mas que

⁵ Em um recorte, como exemplificação ao exposto, temos como dados do repositório da Biblioteca de Teses e Dissertações – BDTD – nada menos que 585 resultados para ‘educação integral’, 88 resultados para ‘inovação educacional’ e 10. 801 resultados para ‘formação de professores’. Sobre dados da BDTD quanto aos verbetes pesquisados, disponível em <https://bdttd.ibict.br/vufind/>, acesso em 27.06 de 2021.

ultrapassa a intenção deste texto – o faremos, de início, conjecturando a partir da semântica da expressão.

Se apresentada em caixa baixa – *educação básica* – refere-se a uma educação elementar: aquela que se adquire a partir de casa, nos primeiros anos de vida e nos círculos de relacionamento e convivência mais restritos e que se leva para onde quer que se vá na vida. Porém, se apresentada com iniciais em caixa alta – *Educação Básica* – torna-se uma expressão da política educacional e dos documentos oficiais do Ministério da Educação para designar os ciclos de ensino e aprendizagem da educação infantil e dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio⁶, ofertados universalmente pelo Estado aos cidadãos.

A própria Secretaria de Educação Básica⁷ do Estado usa a expressão *educação básica* para falar também da Educação Básica:

A Secretaria de Educação Básica (SEB) atua na formulação de políticas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Em articulação com os sistemas de ensino e participação social, também planeja, orienta e coordena a implementação dessas políticas por meio da cooperação didático-pedagógica, tecnológica, técnica e financeira. As ações desenvolvidas visam à melhoria da qualidade das aprendizagens e da valorização e qualificação dos docentes, com o objetivo de garantir a igualdade de condições para acesso e permanência na *educação básica* em consonância com o pleno

⁶ Também a expressão Ensino Médio tem suas significâncias relevantes de serem analisadas, que não ressaltaremos aqui, mas que deixamos como elemento provocador de reflexões futuras quanto ao que se pretende o objetiva com a cunhagem e validação de tais nomenclaturas ao se tratar da Educação de um povo. Permitam um ‘P.S.’ já dentro desta nota: em princípio, este artigo teria um quadro para expor pontos para saber mais, com o intuito de ajudar o leitor/pesquisador a correlacionar temas candentes. Mas, para sair da caixa, optamos em integrar aos textos e às notas de rodapé um “sair da caixa”, deixando para o docente que nos lê neste artigo toda uma gama de possibilidades para optar em estar dentro ou fora da caixa em cada provocação realizada em especial nas notas provocativas.

⁷ Sobre apresentação da Educação Básica, disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao> acesso em 27.06.2021.

desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2021. Grifo nosso.)

Com este preâmbulo semântico, podemos tecer ainda introduções temáticas sobre algumas preposições fundamentadoras de sentido ao que queremos com a interpelação contemporânea entre inovação educacional, educação integral, currículo e formação de professores.

Esta abordagem sugere que analisemos criticamente a intencionalidade prevalente nos conectores linguísticos usados, diuturnamente, na missão e visão educativa das políticas institucionalizadas nos espaços escolares em que trabalhamos, tais como: a) ‘educação *para*’: educar para a cidadania, educar para a solidariedade, educar para a vida etc.; b) ‘educação *por*’: educar por projetos, educar por metas, educar por conteúdos etc.; c) ‘educação *em*’: educar em liberdade, educar em crítica, educar em profundidade. Tais conectores não são excludentes entre si, mas evidenciam que a prática educativa se manifesta e se concretiza de diferentes formas, e que mesmo a ideia de uma educação básica pressupõe uma integralidade de sentidos e manifestações que não podem ser ignorados ao se pensar o currículo, a inovação e o processo de formação de professores.

A educação básica, como aquela que deve ser comum e extensiva a todos, também pressupõe a integralidade, como expressão da contemplação das várias dimensões formativas dos indivíduos, mas também de uma percepção da realidade a partir da conexão entre as várias áreas do conhecimento, de forma não fragmentária. Educar-se inteiramente, para perceber-se atuando na realidade por inteiro, compreendendo seus sentidos, finalidades, técnicas e modos de presença no mundo é, ao mesmo tempo, expressão de uma educação básica e de uma educação integral.

Contudo, se é essa educação abrangente, extensiva a todos, que se almeja, como alcançá-la? Seria através de um esforço e busca incansáveis pela chamada inovação educativa, assim compreendida como um domínio e apropriação das tecnologias

mais recentes e atuais e sua incorporação nas práticas educativas? Seria pela corrida frenética por práticas de formação de professores baseadas nos temas que têm povoado e ganhado centralidade nos discursos pedagógicos mais recentes? Seria pela intensificação de práticas e adoção de sistemas rigorosos de avaliação de aprendizagens, construindo rankings de desempenho dos estudantes? Se desejamos ter um jardim povoado de borboletas, qual a melhor maneira de consegui-lo?

Como ter borboletas no jardim ou o sucesso educacional da Finlândia

Classicamente, um caçador de borboletas é alguém que usa de uma rede abalada, presa a uma haste e que persegue com grande esforço e pouco ou nenhum resultado alguma borboleta a ser capturada. Tal arquétipo tornou-se exemplo para construção de uma metáfora, designando aqueles que trabalham mais com a força e dispêndio de energia que com maneiras eficazes para alcançar o que desejam. A partir dessa metáfora, tomemos o seu contraponto com o modo mais eficaz de atrair borboletas – sem uso da força ou de redes – com menos esforço e mais resultado: plantemos flores. Sim. Plantar flores e criar jardins é o meio mais eficaz para se atrair borboletas.

No campo educativo, podemos testemunhar o poder dessa lição com um modelo testado e validado no tempo, de plantio de jardins de aprendizagem, para bem criar borboletas. Trata-se do modelo da Educação Finlandesa⁸. A grande façanha do Governo Finlandês foi ter desenvolvido, nas últimas décadas do século XX, uma consolidação educacional pública, estruturada por uma Política de Estado – e não por uma política educacional de

⁸ Para saber mais, recomendamos a leitura atenta de SAHLBERG (2018) em seu livro que trata sobre Lições Finlandesas no que toca o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo em especial sua parte IV 'A via finlandesa: Estado competitivo de bem-estar social' pp. 197 a 239.

Governo, tendencialmente mutável de quatro em quatro anos, oscilando de ciclos em ciclos eleitorais, por exemplo.

Tal foi o jardim plantado pela Finlândia: uma política de investimentos e consolidação de uma planificação escolar geracional a longo prazo, baseada na atenção fundamental à aprendizagem de todos os estudantes, num sólido processo de incentivo e valorização ao processo de formação de professores, em nível de mestrado, baseados na pesquisa educativa e na produção de conhecimento a partir da prática educativa; na conquista e reconhecimento da autonomia profissional dos professores para definição, desenvolvimento e avaliação do currículo nas escolas. Tais foram os resultados obtidos: a) uma educação integral e integrada à vida cotidiana da sociedade finlandesa; b) todo o desenvolvimento sustentável na política, na cultura, na economia, no emprego etc., derivado do resultado 'a'; c) proeminência consecutiva de resultados em programas de avaliação mundial discente – como o PISA –, derivado do resultado 'b', ao longo das últimas décadas.

Resguardadas as particularidades da realidade geográfica, política e cultural da Finlândia, seu sistema educacional nos instiga a repensar com cuidado nossas compreensões sobre o que realmente pode ser considerado inovação educativa (CARBONEL, 2002), processo consistente de formação e profissionalização docente (SAHLBERG, 2018) e justiça social desenvolvida a partir do currículo, ou justiça curricular (CONNELL, 2009). Além disso, também nos permite refletir sobre todo um conjunto necessário de estratégias de mudança e melhora em educação, caracterizadas por sua relevância, difusão e continuidade no tempo ou, dito de outra forma, por sua sustentabilidade (HARGREAVES & FINK, 2006).

O ponto fundamental de questionamento com relação ao que fazer em momentos de crise e de recrudescimento das desigualdades, é sobre como podemos orientar nossa ação sobre as práticas educativas, de modo a não esgotar os educadores em esforços infundáveis e infrutíferos e não despender recursos de forma inútil, potencializando a desesperança, mas, do contrário,

encontrar um caminho de transformação efetiva, duradoura, e que beneficie a todos.

Máximo Divisor Comum, Mínimo Múltiplo Comum e os princípios para alcançar mudança e melhora sustentáveis na educação.

No campo da matemática, os conceitos de Mínimo Múltiplo Comum – MMC⁹ e de Máximo Divisor Comum - MDC¹⁰, são emblemáticos para que se possa pensar relações sustentáveis. Conectando saberes, o espaço para inovação e transformação sustentáveis está justamente na faixa entre o máximo divisor comum e o mínimo múltiplo comum desses dois sintagmas, ou seja, entendemos que apenas resguardando o que há em comum entre a inovação e a sustentabilidade é que conseguiremos chegar ao ponto de equilíbrio congruente e factível entre as potências dos indivíduos e dos diferentes recursos a partir dos quais toda ação educativa acontece. Nesses dois conceitos, todas as grandezas envolvidas são contempladas por valores comuns em relação às suas diferenças.

Para além da relação metafórica com os conceitos matemáticos, resgatamos em Hargreaves e Fink (2006, p. 47-48) um referencial de sete princípios, segundo os quais, para serem sustentáveis, as mudanças e melhoras na educação:

- ✚ baseiam-se na profundidade das aprendizagens dos estudantes;
- ✚ têm continuidade no tempo, a despeito de alternâncias nas lideranças institucionais;
- ✚ se difundem entre os sujeitos e diferentes lideranças dentro e fora da escola;

⁹ O MMC é o menor número múltiplo comum encontrado entre dois ou mais números.

¹⁰ O Máximo Divisor Comum (MDC) corresponde ao maior número inteiro capaz de dividir dois ou mais números naturais simultaneamente.

- ✚ não causam prejuízo a ninguém, mas contribuem para a melhoria de todos em seu entorno;
- ✚ fomentam a diversidade no ensino e na aprendizagem como um recurso poderoso;
- ✚ incrementam os recursos humanos e materiais, nunca os reduzem;
- ✚ respeitam e recorrem ao passado como um caminho de discernimento e melhor projeção do futuro.

Esses princípios de sustentabilidades nos inspiram a também apresentar algumas diretrizes orientadoras para nossas próprias práticas nas escolas de educação básica:

- ✚ estabelecer em *profundidade* os conteúdos, sentidos e significados do *que* ensinar e *como* ensinar para garantias de relevância e durabilidade daquilo que se ensina/aprende;
- ✚ aprofundar a *longitude* do alcance do que se quer com o plano de aula – momento privilegiado da planificação para a prática docente. É no plano de aula que se garante o plano de curso. É no plano de curso que se garante o plano de vida – nem mais nem menos;
- ✚ ‘longitudinar’ a *largueza* das possibilidades do ato de ensinar e do ato de apreender em toda a sua difusão e característica de liderança implícita e implicada nesta relação entre ato e ato;
- ✚ alargar a *justiça* para uma crescente melhoria socioambiental nos padrões e parâmetros indicados, por exemplo, pelos Objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis da ONU, em especial o objetivo nº 04¹¹;
- ✚ justificar a diversidade, agindo contra uma padronização em seus vários níveis – social, político, econômico, relacional, emocional – rompendo com uma hierarquização cultural, linearizada e linearizante, na qual a multiplicidade de olhares,

¹¹ Sobre ODS nº 04, assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, disponível em <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em 27 de junho de 2021.

percepções e vivências possam ser consideradas não uma fragilidade, mas uma força para a complexidade a ser considerada a ponto de tornar-se uma verdadeira potência pedagógica discente-docente;

✚ diversificar os recursos, na incessante busca do *leitmotiv* tão sonhado entre os recursos humanos e os recursos materiais disponíveis e necessários em consonância à meta do bem comum e mais universal que tangem os ideais educativos e pedagógicos em vista, enfim, de um bem maior. Em poucas palavras: um docente gestor e um gestor docente unem o melhor de dois mundos;

✚ ‘recursar’ a *conservação* é indício para que se compreenda de formas institucionais e personalizadas que passado, presente e futuro¹² se entrelaçam como construções temporais, já que o passado é em parte presente e o presente é em parte futuro e, claro, nesta mesma fluidez, o futuro é também passado. Rios de tinta já correram para se falar do tempo – e do tempo histórico – na educação e na educação escolar. Assim, como falar de conservação é falar de preservação do tempo na memória – efetiva e afetiva –, inferimos aos docentes que nos leem apenas que, rasgado o véu que cobre a limitação cógnita, o tempo é perspectiva que pode ser multidimensionada e que hoje é, desafortunadamente, apenas subcompreendida na esfera docente.

¹² Para saber mais, não deixem de visitar Koselleck – In: Futuro Passado. Contribuições à semântica do tempo histórico. Ed. Contraponto. PUC RIO. Rio de Janeiro: 2006 –, mas advertimos que o visitem acompanhados de outros educadores que, anterior e prudentemente, já singraram aos mares temporais destas páginas, pois o que é dito pelo teórico do tempo Koselleck precisa de navegadores experimentados e possuidores de uma boa carta de navegação, com o risco de, em não assim procedendo, perderem-se no oceano da temporalidade.

A inovação educativa e os componentes de um conhecimento inovador

Iniciamos este texto indicando que, na atualidade, e sobretudo a partir da conjuntura deflagrada pela pandemia, os professores e demais profissionais da educação básica têm se deparado com o discurso imperativo da inovação educativa, que revela uma face contraditória ante às disparidades verificadas nas realidades de estudantes e famílias de diferentes estratos sociais, nas redes de ensino pública e privada. É verdade que a pandemia potencializou a capacidade criativa e de aprendizagem dos educadores, mas também acentuou e deu maior visibilidade às desigualdades operadas no próprio sistema educativo, de modo que, para falar em inovação educativa, necessitamos utilizar algumas lentes interpretativas críticas que nos permitam extrapolar o lugar comum em que inovação educativa está associada à ideia de domínio e uso das ferramentas tecnológicas digitais na escola.

Para responder à pergunta anteriormente realizada, sobre o que podemos compreender por inovação educativa, recorreremos à contribuição de Carbonell (2017) que se refere à inovação como:

[...] a inovação educacional transformadora que aponta para a modificação das teorias e práticas pedagógicas; que gera um foco de permanente agitação intelectual; e isso facilita a aquisição de conhecimento, mas também a compreensão do que dá sentido ao conhecimento. [...] Ao mesmo tempo, a inovação está comprometida com uma noção holística de conteúdo que engloba todas as dimensões e componentes que contribuem para o crescimento e enriquecimento das pessoas: o que tradicionalmente se conhece como educação integral e mais recentemente é definido como inteligências múltiplas, onde se funde cognição e afetividade, razão e ética, o sensorial e o social. (CARBONELL, 2017, p. 69)

Em seu texto “A aventura de inovar” (CARBONELL, 2002), o autor também apresenta e discute dez componentes do conhecimento inovador, que:

- ✚ afeta todos os aspectos do desenvolvimento pessoal;
- ✚ tem de ser relevante;
- ✚ é enriquecido com a interculturalidade;
- ✚ apela à emancipação e à busca da verdade;
- ✚ desenvolve o pensamento reflexivo e compreensivo e possibilita o fato de entender um pouco melhor os tempos que conformam o passado, o presente e o futuro;
- ✚ requer mais perguntas que respostas;
- ✚ é enriquecido pela experiência pessoal;
- ✚ tem uma forte carga emocional e faz parte da subjetividade;
- ✚ olha para o entorno com o intuito de interpretá-lo e tentar transformá-lo; e
- ✚ é público e democrático e tem um carácter interdisciplinar ou transdisciplinar, em oposição a uma lógica fragmentária. (CARBONEL, 2002, p. 60-66)

Note-se que de acordo com essa compreensão de inovação educativa e de conhecimento inovador, a apreensão, domínio e incorporação das tecnologias não possuem qualquer centralidade, mas, em contrapartida, ganham destaque a “agitação intelectual”, “a compreensão do que dá sentido ao conhecimento”, o compromisso com uma “noção holística de conteúdo que engloba todas as dimensões e componentes que contribuem para o crescimento e enriquecimento das pessoas”, o “pensamento reflexivo e compreensivo” que possibilitam entender o passado, o presente e o futuro, a ideia de interpretação e transformação do entorno, e, finalmente, sua dimensão pública e democrática. A inovação educativa e o conhecimento inovador devem alcançar a todos.

Uma verdadeira inovação pressupõe mecanismos e caminhos legítimos de justiça social através da redistribuição do conhecimento, do reconhecimento, respeito e valorização às diferenças, e da garantia de oportunidades reais e concretas de participação de todos (FRASER, 2002). Uma verdadeira inovação educativa também pressupõe o que Connell (2009, p. 1-3) define como justiça curricular, que se assenta em três princípios fundamentais: 1) atenção aos interesses dos menos favorecidos; 2)

garantia de uma participação e uma escolarização comuns; e 3) produção histórica da igualdade.

À guisa de conclusão: embora imprescindível, adaptar-se não é inovar

Iniciamos este texto com um exercício imaginativo, em uma clara alusão ao momento de crise da pandemia, no qual a rede mundial de computadores sofre um ataque avassalador de um vírus cibernético que interrompe as conexões de bilhões de usuários, danificando sistemas operacionais e aplicativos e obrigando o desenvolvimento de vias alternativas de conectividade, novos sistemas operacionais e aplicativos. Nessa ficção, as alternativas desenvolvidas no momento de crise conseguem dar resposta à necessidade de uma pequena parcela dos usuários, mas deixam excluídos e sem atendimento mínimo uma grande maioria que não dispõe de dispositivos adequados às alternativas apresentadas.

Associando ao impacto da pandemia, vimos como professores e demais profissionais da educação se desdobraram e tiveram potencializadas suas capacidades de aprendizagem e desenvolveram habilidades e novos esquemas práticos de realização de seu trabalho educativo, baseados em um novo modelo de interatividade. Podemos ser tentados a pensar que, desde o surgimento da pandemia se vive a era do vale do silício das inovações educativas e pedagógicas. Nosso posicionamento é o de dizer que não. Embora vivendo um momento histórico sem precedentes de elevada adaptação de professores, estudantes e famílias em todo o mundo a um contexto de privação de formas básicas e primitivas de interação humana, e mesmo que numa velocidade vertiginosa se tenham desenvolvido aplicativos de toda a natureza para as práticas educativas nesta nova realidade, isso não significa inovação educativa. Tudo isso representa uma inevitável exigência de adaptação aos novos tempos e condições da realidade, aos quais perecerão todos aqueles incapazes de se adaptar.

Nossa compreensão de inovação educativa toma como pressuposto mínimo nossa capacidade de adaptação, mas em muito transcende a essa mesma capacidade. A inovação educativa pressupõe nossa capacidade imaginativa, intelectual e de mobilização de recursos para pôr em questão e encontrar meios de transformação a uma realidade que acentua progressivamente as desigualdades; onde uma grande maioria é crescentemente excluída de benefícios que só chegam a poucos. A inovação educativa pressupõe nossa capacidade de mudar nossas práticas e de utilizar de todos os meios disponíveis para alterar a forma como os diferentes bens, e dentre eles o conhecimento, chegam àqueles que mais necessitam deles.

Referências

BRASIL. Site do MEC. **Secretaria de Educação Básica**. Sobre Educação Básica, disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CARBONEL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CONNEL, Robert William. La justicia curricular. **Laboratório de políticas públicas**. Ano 6, n. 27, jul. 2009. Buenos Aires. Disponível em: < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2021.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20, 2002. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2021;

HARGREAVES, Andy & FINK, Dean. Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tempo. In: **Revista de Educación**, 339 (2006), pp. 43-58

SAHLBERG, Pasi. **Lições Finlandesas 2.0: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo**. São Paulo: SESI, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do saber. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

A INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Lauren Azevedo Poersch ¹

Vivian Heinle ²

Sem o acolhimento da casa e sem as memórias de que ela é a fonte primeira, seríamos seres desenraizados; seres sem imaginação porque sem história, e sem história porque sem memória (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Primeiras mobilizações ao pensamento

A palavra casa, para além de sua etimologia, é atravessada por significados das mais diversas origens, que compartilham entre si uma similaridade, o afeto humano. Biedermann (1993), ao elucidar este afeto, extrapola o habitual significado relacionado à emoção humana para a ação-reação que permeia os processos de subjetivação. Conforme o autor, casa pode significar grupo de origem, casa de Deus (templo religioso) ou última morada (túmulo), no vocábulo popular; ponto de encontro para discussões, festas e rituais na cultura antiga; adjetivação da origem do homem, de uma casa culta ou de uma boa casa; e, para a psicologia, o que

¹ Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Bolsista Capes/Proex. E-mail: lauren.poersch@hotmail.com.

² Professora do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas da rede estadual de ensino de Novo Hamburgo/RS. Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Bolsista Capes/Proex. E-mail: heinle.vivian@gmail.com

acontece no interior do homem enquanto processo de construção de sua identidade (BIEDERMANN, 1993).

Perpassando as simbologias criadas no imaginário popular, a casa é ponto de origem na construção de relações, vínculos, lembranças e saberes que, quando evocados, se apresentam da maneira como são ressignificados por cada sujeito (MUSSI; CORTÊ, 2010). Veiga-Neto (2012) ressignifica a simbologia da casa ao pensar a escola a partir dela. Segundo o autor, para que possamos compreender a estruturação da escola contemporânea, é preciso “[...] habitar o sótão e o porão [...], pois enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa” (VEIGA- NETO, 2012, p. 269).

A partir desta ressignificação simbólica elaborada por Veiga-Neto (2012), buscamos analisar a inovação na educação inclusiva em tempos de pandemia. Ao invés de salas de aula repletas de estudantes, giz, quadro e conversas nos corredores, professores e estudantes precisaram transformar suas casas em espaços de estudo/trabalho. Logo, vida pessoal e profissional/escolar se fundiram, as interações passaram a ser intermediadas pelas redes sociais e as aulas a serem ministradas por meio de atividades impressas (atividades assíncronas), videoaulas (atividades síncronas) e/ou plataformas de aprendizagem (Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle, Zoom, entre outras).

Tais modificações são decorrentes da pandemia devido à covid-19, uma doença complexa originada de um vírus ainda desconhecido cuja forma de prevenção é o afastamento social. Tudo isso em um cenário marcado pela pobreza, pela falta de acesso à internet e a equipamentos eletrônicos, pela ausência de espaço e/ou ambiente adequado para a realização das atividades escolares, além de famílias com pouco tempo e/ou sem nenhum grau de conhecimento para dar suporte a seus filhos. E, do outro lado, professores com pouco ou nenhum domínio das ferramentas digitais, com suporte precário das mantenedoras, precisando dar conta de diferentes demandas e organizando diferentes

planejamentos para tentar incluir a todos em suas aulas nesse novo modelo de ensino (CÂMARA, 2020).

Houve necessidade urgente de, mais uma vez, ressignificar “a casa” a partir de estratégias que fossem capazes de oferecer minimamente suporte aos estudantes e a seus familiares. Foram distribuídas cestas básicas e material escolar, fez-se entrega de atividades nas casas dos estudantes cujos responsáveis não tinham como buscá-los na escola, alguns governos municipais e estaduais brasileiros ofereceram internet gratuita às suas comunidades. As escolas disponibilizaram materiais, fizeram encontros on-line e professores-auxiliares passaram a orientar, em grupo e individualmente, alunos e professores que não sabiam/conseguiram acessar as plataformas digitais.

Todavia, ressignificar a escola não é tão simples. É preciso ir aos porões para retomar concepções que são a base do processo de ensino-aprendizagem, trazê-las ao assoalho e retomá-las para compreender o processo educacional atual. Partindo desta compreensão sistemática, entre tempo passado e tempo presente, que compõe tanto o sistema de educação quanto as práticas pedagógicas, é preciso pensar estratégias adequadas às formas de aprender e aos contextos cultural e social dos estudantes atendidos, para assim projetar o tempo futuro, isto é, chegar ao sótão. O sótão é lugar de mobilização do pensar, onde há espaço para observar, analisar e planejar formas de dar continuidade ao trabalho da escola, há espaço para “alçar voo” (VEIGA-NETO, 2012), há espaço para a ousadia de inovar, sendo este o conceito aprofundado no decorrer do texto.

O ensino remoto exigiu que as escolas voltassem aos porões para que pudessem pensar um “novo” fazer pedagógico, principalmente no que se refere aos estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, adequado às suas diferenças e necessidades especiais (LIMA; FERNANDES, 2020), por meio de métodos que articulassem as especificidades dos estudantes e o uso de ferramentas digitais de forma acessível e atrativa.

Em uma pesquisa realizada com 1.594 professores dos 27 estados brasileiros, por meio de uma parceria entre a Fundação Carlos Chagas (FCC), a Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFE) e a Universidade de São Paulo (USP), com o objetivo de identificar os desafios enfrentados pelos professores da educação básica e assegurar o acesso à educação inclusiva durante o período de distanciamento social, foi verificado que: as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores para trabalhar com os estudantes foram a distância e a estimulação da participação/interação deles no grande grupo; as principais barreiras enfrentadas foram: a alteração na rotina escolar; a falta de mediação para a realização das atividades; a ausência de intérprete e tradutor de Libras; a dificuldade de acesso à internet e falta de equipamentos, como celular, computador ou tablet. As estratégias utilizadas para a efetivação do ensino remoto foram: materiais impressos, aulas gravadas e/ou ao vivo e a utilização de recursos tecnológicos, como sites, e-mails e contatos telefônicos das Secretarias de Educação e das escolas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).

Com base nos dados da pesquisa supracitada, pode-se compreender a complexidade do enfrentamento da pandemia pelos professores, estudantes e suas famílias, não somente pela falta de acesso a recursos digitais como a limitação no uso de suas ferramentas. Contudo, não se pode ignorar o fato de já estarem presentes na estrutura organizacional da sociedade contemporânea chegando à escola pelos estudantes nascidos neste tempo e neste mundo digitalizado.

A insuficiência da digitalidade na inovação educativa

[...] o processo educativo não pode ter fins elaborados fora dele próprio. Os seus objetivos se contêm dentro do processo e são eles que o fazem educativo (TEIXEIRA, 1957, p. 21).

Desde a criação dos primeiros computadores e, logo após, das primeiras redes para compartilhamento de informações, a digitalidade, de forma quase natural, foi adentrando diferentes espaços da organização social até chegar ao ponto de “fusão” em que vivemos hoje. No entanto, Silva (2020) faz um paralelo entre a escola e sua limitação em promover inovação e sobre o uso das tecnologias digitais enquanto ação de inovação. Logo, inovação não deve ser empreendida de modo isolado, mas por meio da cooperação dos sujeitos envolvidos, professores e estudantes. Para Carbonell (2002, p. 19) a inovação educacional é

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Por conseguinte, o autor destaca também que a inovação não está num novo modelo e/ou estratégia, mas em seu caráter intencional. Para tanto, é imprescindível que esteja evidente qual a concepção de educação, “qual é a função social da escola [...], de para que se ensina e de quais resultados se espera por meio do ensino que se propõe” (DAROS, 2018, p. 30). Desta forma, SANCHO-GIL (2018) faz um alerta sobre não reduzir o conceito de inovação educativa à introdução de um novo elemento, isto é, tecnologia e/ou recurso digital à prática escolar.

Não obstante, é preciso fazer uma ressalva, quando dialogam sobre a temática da inovação educativa, Daros (2018), Sancho-Gil (2018) e Silva (2020) não abandonam práticas concebidas como tradicionais e nem a trajetória da educação escolar até a atualidade, pelo contrário, destacam a importância de se retomar as práticas e processos educativos que constituem a organização do atual sistema, para então pensar o contexto educativo contemporâneo.

“Inovar é uma palavra derivada do latim *in + novare*, cujo significado é fazer o novo, renovar, alterar a ordem das coisas, ou, de maneira simplificada, ter novas ideias, ou mesmo aplicar uma ideia já conhecida em um novo contexto” (DAROS, 2018, p. 28-29).

A inovação educativa pauta-se na criação de possibilidades; a escola enquantolugar democrático, aberto à reflexão teórica e às vivências dos estudantes e professores com seus pares e entre si; interação entre as instituições educacionais; autonomia pedagógica; mobilização/estimulação intelectual; e, simultaneidade entre teoria e práticas cotidianas (DAROS, 2018; SANCHO-GIL, 2018; SILVA, 2020).

Portanto, ainda que a pandemia tenha imposto significativas mudanças na relação das práticas escolares e no uso de tecnologias digitais, há muito tempo postergada, deve-se ter cautela ao relacioná-las à inovação educativa, pois para que haja real inovação é preciso entendimento da intenção em seus usos. Então, como pensar inovação e tecnologias digitais no ensino remoto tendo em vista os estudantes público-alvo da educação especial?

A escola fez morada em minha casa

Quem disse que eu me mudei? Não importa que a tenham demolido: a gente continua morando na velha casa em que nasceu (QUINTANA, 2005, p. 760).

Com o agravamento da pandemia em meados do mês de março de 2020, período em que inicia o fechamento das escolas e os professores têm que se reinventar, a fim de garantir o direito à educação a todos os alunos, o ensino remoto torna-se a única alternativa. Entretanto, também traz consigo uma série de problemas, principalmente aos estudantes público-alvo da educação especial, pois muitos não têm acesso à internet, estão desmotivados e/ou com dificuldades.

Para Munhoz (2020, p. 11), uma pandemia refere-se, sobretudo, à proliferação de uma ideia, um pensamento, um

comportamento, uma crença; o quanto somos contaminados ou nos deixamos contaminar”. Durante a pandemia, momento em que as pessoas precisam evitar o contato, ficar em isolamento e se proteger, o estudo e o conhecimento não podem parar. O ensino e a aprendizagem foram reinventados neste tempo, os professores precisaram criar um jeito de ensinar e os alunos, da mesma forma, um novo modo de aprender.

Em nome de uma pandemia, se controlam corpos, se fecham fronteiras, confinam-se pessoas, escolas e universidades são interditas e os regimes biopolíticos se convertem em necropolíticas, determinando quais corpos vivem riscos, quais permanecerão vivos, quais não poderão atravessar divisas. Nessa lógica, quanto mais frágeis forem as populações, maior o desequilíbrio entre o poder da vida e o poder da morte. Além disso, a necessidade de isolamento e o medo do contágio [...] O sentimento preponderante é que o inimigo é secreto e invisível, não se pode vê-lo, não se pode atingi-lo (MUNHOZ, 2020, p. 11).

Após a implementação da educação inclusiva, percebe-se que, com o transcorrer dos anos, consideráveis alterações foram realizadas com o propósito de alcançar o maior número possível de pessoas oriundas da educação especial. A inclusão escolar tem funcionado como uma ferramenta capaz de incorporar modos de conduzir e de ser conduzido, de ser e de viver, a partir das políticas públicas que atravessam e constituem a educação escolarizada.

Muitos são os estranhos e os indivíduos a corrigir presentes nas instituições de ensino. Com a intenção de enquadrá-los, de discipliná-los, de corrigi-los, e com o avanço da ciência e do número crescente de especialistas inventamos clínicas, escolas especiais, serviços de apoio pedagógicos, asilos, presídios e outras instituições de sequestro dos sujeitos. Na busca da manutenção da ordem, enquadrámos tipos humanos em normais e anormais, em conhecidos e desconhecidos, em deficientes e não deficientes, em surdos e deficientes auditivos etc. Criamos saberes e pedagogias que permitem trabalhar com diferentes

sujeitos na tentativa de resgatar a condição humana que lhes constitui: a educabilidade (LOPES, 2004, p. 33).

O ensino remoto, as aulas on-line, as videoaulas, as *lives*, enfim, os professores apropriaram-se definitivamente do ensino remoto como um meio de acessar os alunos. Essa experiência totalmente on-line apresentou-se como um desafio a professores e alunos, modificando hábitos e conceitos enraizados na cultura educativa das comunidades escolares. O confinamento obrigou a todos a repensarem e a alterarem os paradigmas educativos, o que ocorreu com o uso das tecnologias digitais como substitutas da educação presencial. Este processo de transformação digital acelerou a premência de uma reflexão aprofundada sobre educação híbrida e educação on-line. Além de emergir conceitos, metodologias e práticas inovadoras para o ensino remoto.

De acordo com o “Relatório de monitoramento global da educação” elaborado pela Unesco (2020, p. 13) “a pandemia teve três consequências [...]: perda de aprendizagem; aumento da pobreza devido à recessão; e, interrupção dos serviços de suporte”. Outros aspectos relevantes sobre a educação inclusiva sinalizados pelo relatório foram: ausência de lugar adequado para os alunos realizarem as atividades propostas, falta de energia elétrica em algumas regiões, dificuldade de acesso à internet e a recursos digitais, desconhecimento dos professores acerca das plataformas de ensino digitais e uso das tecnologias (88% dos professores do Brasil relataram que nunca ensinaram remotamente antes da pandemia), famílias que precisaram equilibrar o apoio em casa com outras responsabilidades, e dificuldade dos professores em trabalhar com os alunos com deficiência e/ou necessidades específicas de forma remota (UNESCO, 2020).

Diante disto, professores e alunos foram obrigados a repensar os métodos de ensino e aprendizagem e a refletirem sobre novas formas de aprender e de se relacionar. Essas reflexões podem ser compartilhadas por todos em diferentes espaços virtuais: ferramentas digitais; redes sociais: Facebook, Instagram e Twitter; canal

Youtube; instrumentos tecnológicos; plataforma de elearning: Moodle; salas de bate-papo: Whatsapp, Discord, Facebook Messenger, Telegram, Skype, Hangouts, Viber, Instagram Direct; salas de aula on-line: Microsoft Teams, Google Classroom, Zoom; plataformas digitais: Mentimeter, Kahoot, Padlet, Canvas, MindMeister, CmapTools.

Por meio da internet, eles precisaram, inicialmente, de um e-mail, para a partir dele, acessarem as aulas. Além disso, aprenderam a trabalhar com as ferramentas oferecidas pela Google. Com as atividades sendo realizadas e apresentadas on-line, os alunos assim como os professores, aderiram aos meios digitais. Entretanto, é notável que os professores foram, definitivamente, obrigados a saírem de sua zona de conforto, a buscarem novos paradigmas e novos ecossistemas de educação, por meio de atividades motivantes e integradoras.

Para a compreensão do ensino remoto, como um processo que ultrapassa os muros da escola e estabelece uma rede que transpõe o analógico e o digital, é preciso demarcar o que são competências digitais e quais relações estabelecem com os conhecimentos. Segundo Figueiredo (2019), cinco são os aspectos centrais acerca das competências digitais: não confundir competência com conhecimento; competências digitais e analógicas são inseparáveis; competências digitais não são competências instrumentais para atingir fins específicos; os conhecimentos são desenvolvidos nas aulas e as competências nas práticas sociais ao suscitar a manifestação e o amadurecimento dessas competências; e, visível na identificação e seleção das práticas que possibilitam o desenvolvimento das competências digitais.

Por meio da cultura da inovação, pretende-se apresentar ambientes de trabalho em rede inovadores, em que os alunos participem ativamente na construção de sua aprendizagem e descubram novas formas de aprender e de interagir, em diversas plataformas eletrônicas, rumo a uma educação aberta e digital. Esta hiper-realidade, conectando humanos, num cruzamento de espaços e tempos que, transposto para um contexto educativo,

permite a criação de ambientes de ensino-aprendizagem híbridos e multimodais. A educação de hoje e amanhã necessita se nutrir desta inovação, na qual o humano e o tecnológico coabitam e interagem, com o propósito de formar alunos mais responsáveis e mais atuantes.

Ressignificando a inovação educativa

Esses são os desafios que aqui proponho a mim mesmo. E se me desafio é porque quero experimentar mais liberdade na visita que volto a fazer à oficina de trabalho de Foucault. E se quero liberdade nessa visita é para que eu possa me deter um pouco mais [...] no exame daquilo que o cerca nas lutas de seu ofício (VEIGA-NETO, 2006, p. 79).

De acordo com Veiga-Neto (2006, p. 80), é necessário “fugir” do modo original de escrita, desacomodar. Para o autor, Foucault pensava e escrevia “como uma forma de travar um combate”. E inspiradas neste “combate” que procuramos realizar este estudo, ao olhar para os estudantes público-alvo da educação especial, alunos de escolas inclusivas, em tempos de pandemia, estudando em suas casas, remotamente.

Tantas transformações digitais têm provocado alterações na educação, assim como a emergência de ambientes de ensino-aprendizagem híbridos e multimodais, que nos ajudam a entender estas alterações como um deslocamento disruptivo num espaço-tempo de interações ecossistêmicas de inovação. Neste contexto, a educação digital surge como uma oportunidade na formação de pessoas mais responsáveis, mais conscientes e mais atuantes.

Para tal, estes sujeitos necessitam estar conectados e ligados entre si e com as máquinas. Esta perspectiva humanista privilegia a aquisição contínua de competências específicas em contexto de transformação digital, enriquecidas pela utilização de tecnologias digitais e de redes digitais, com o propósito de ajudar a perceber quem se é, como se socializa e, por extensão, como aprende-se e se ensina.

Ao encerrar, gostaríamos de retomar as palavras de Veiga-Neto (2006), justamente neste momento em que vivemos, quando é necessário desacomodar e iniciar o “combate”. Examinar a inovação na educação inclusiva em tempos de pandemia e problematizá-la neste tempo é compreender que determinados elementos são dados como importantes em um determinado tempo histórico. Investigá-los, neste tempo, é uma forma de luta, de proposição, de ser e estar no mundo.

Referências

- BIEDERMANN, Hans. **Dicionário ilustrado de símbolos**. São Paulo: Melhoramentos, 1993.
- CÂMARA, Ana Paula. O ensino remoto na rede pública no Brasil em tempos de pandemia, os professores e o obscurantismo. *In*: GONÇALVES, Israel Aparecido (org.). **Educação em tempos de pandemia: desafios e perspectivas**. Joinville: Areia, 2020. p. 6-9.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. São Paulo: Artes Médicas, 2002.
- DAROS, Thuinie. Por que inovar na educação? *In*: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie (org.). **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 27-33.
- FIGUEIREDO, António Dias de. Compreender e desenvolver as competências digitais. **Revista de Educação a Distância e Elearning**, Lisboa, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2019.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa: inclusão escolar em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: https://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/inclusao_escolar_em_tempos_de_pandemia_v1.pdf. Acesso em: 31 maio 2021.
- LIMA, Maria Aldenora dos Santos; FERNANDES, Sueli de Fátima. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: acesso e permanência em tempos de pandemia. *In*: GONÇALVES,

Israel Aparecido (org.). **Educação em tempos de pandemia: desafios e perspectivas**. Joinville: Areia, 2020. p. 39-41.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. *In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33-55.

MUNHOZ, Angélica Vier. Prefácio das pandemias em curso. *In: HATTGE, Morgana Domênica; SANTOS, Francieli Karine dos; COSTA, Daniel Marques (orgs.). Inclusão escolar: um itinerário de formação docente*. Lajeado: Editora Univates, 2020. p. 11-12.

MUSSI, Luciana Helena; CÔRTE, Beltrina. O significado “afetivo” daquilo que chamamos “casa”: uma reflexão através do cinema. **Revista Kairós**, São Paulo, v. 13, n. 8, p. 231-242, 2010.

QUINTANA, Mario. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. p. 760.

SANCHO-GIL, Juana. Inovação e ensino. Da “moda” de inovar à transformação da prática de ensino. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 12-20, jan.-abr. 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Inovações permanentes e desigualdades crescentes: elementos para a composição de uma teorização curricular crítica. *In: BOTO, Carlota et al. (orgs.). A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e inflexões*. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 169-182.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 5-22, ago. 1957.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, 2020**, América Latina e Caribe: inclusão e educação: todos sem exceção, principais mensagens e recomendações. Equipe do Relatório de Monitoramento da Educação Global, Laboratório de Pesquisa e Inovação em Educação para a América Latina e o Caribe, Escritório da UNESCO em Santiago e Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe. França, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790_por. Acesso em: 18 jun. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio-ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Na oficina de Foucault. *In*: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.p. 79-91.

Na presente coletânea compilamos uma contribuição coletiva de nossos doutorandos e doutorandas para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. No Seminário Avançado “Currículo, inovação educativa e educação integral”, ofertado no primeiro semestre do ano de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), assumimos o compromisso com o desenvolvimento de um produto educacional que fosse capaz de dialogar com a escola pública brasileira. Desejávamos que nossa reflexão acadêmica fosse capaz de repercutir no contexto da educação de nosso país, seja trazendo novos olhares para temas clássicos, seja fomentando novas indagações para a escolarização do século 21.



ISBN 978-65-5869-734-3

