



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2612 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 02 - História da Educação

É POSSÍVEL O CELULAR DESESTABILIZAR O CURRÍCULO?

Lhays Marinho da Conceição Ferreira - UERJ - FEBF - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

CPF: 115480307-40

É POSSÍVEL O CELULAR DESESTABILIZAR O CURRÍCULO?

O uso das Tecnologias Digitais (TDs), como o celular, se dissemina e provoca profundas mudanças nas relações sociais, o que não acontece sem conflitos, principalmente nas escolas. Aqui, faço um recorte elaborado a partir da pesquisa de mestrado, e problematizo os limites das TDs que tendem a desestabilizar as práticas pedagógicas. Durante, a tessitura deste texto, foi notório que os professores entrevistados significam e apropriam-se do celular como aquilo que irá desestabilizar o currículo, entendido por eles como os conteúdos que devem ser “aplicados”. Entretanto, afirmo a imprevisibilidade do currículo, que diz respeito, inclusive, aquilo que não podemos prever se será, como, quando e como será. Os usos das tecnologias tornam o imprevisível mais “real” e por isso mais temido pelos professores e isso cria dificuldades enormes para que seus usos possam ser potencializados nos processos de escolarização. Proponho então, pensar o currículo como espaçotempo de entrelace cultural que reconhece o ensino como redução e a educação como terreno indecível que negocia sentidos de conhecimentos herdados e das singularidades do presente enunciativo, numa temporalidade performática.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; celular; cultura.

O desenvolvimento científico e tecnológico tem alterado profundamente as formas pelas quais as pessoas se relacionam com o tempo e o espaço, ocasionando mudanças radicais no cenário contemporâneo. Em especial, o uso das Tecnologias Digitais (TDs), como os celulares, por exemplo, se dissemina e provoca profundas mudanças nas relações sociais, o que não acontece sem conflitos, principalmente nas escolas. O fluxo que se estabelece entre o mundo material e o virtual confere novos significados para a produção do conhecimento e afeta as formas de apreender o mundo. Com isso, contribuem para colocar em questão os paradigmas que sustentam e organizam o funcionamento das escolas, inclusive as formas de organizar os processos pedagógicos, levando em conta o potencial que as TDs apresentam para favorecer a socialização do conhecimento.

A partir de aportes pós-estruturalistas, busco compreender essa dinâmica atribuindo uma perspectiva discursiva da mesma. Assumindo a provisoriedade e fluidez de sentidos que organizam essas relações possibilitadas e ampliada pelas TDs para analisar como os usos que fazemos das funções dos celulares e também a relação que estabelecemos com eles, integrando redes, ampliam a produção de fluxos culturais. Isso porque, utilizando as TDs, os sujeitos produzem um tipo de linguagem que como qualquer outra, produz sentidos e modifica as relações intersubjetivas.

No mundo contemporâneo, as relações se alteram intensamente em meio a fluxos culturais contínuos e, as TDs têm um papel significativo nesses processos. São relações que se estabelecem em redes construídas em meio aos usos que fazemos das TDs. No entanto, essas apropriações não são tão simples, ao contrário, o uso dos celulares na escola tem motivado uma série de conflitos. Inclusive elaboração de projetos de lei e leis estaduais que proíbem o uso dos celulares na sala de aula. Percebe-se uma concepção restrita de educação, limitada à instrução, à transmissão de conteúdos. O que segundo Macedo (2012) reduz educação, processo formativo amplo e complexo, ao ensino.

A afirmação de que os usos das TDs intensificam os fluxos culturais colocam a categoria cultura como categoria central neste trabalho. Centralidade que assumo a partir das contribuições de Bhabha (2013), para quem cultura é prática de enunciação em que são disputados significados sobre o mundo.

Nessa perspectiva, trata-se de pensar na produção de novas culturas que passam a circular na escola e nas salas de

aula, interpelando um contexto que, via de regra, opera em uma lógica monocultural (SACRISTÀN, 2001). Trata-se de refletir como o uso dessas TDs possibilitam novas formas de relação dos sujeitos com o mundo e com o outro, nas diferentes dimensões, sociais e econômicas, além de outras formas de organização e de produção (ROSÁRIO, 2013). As TDs potencializam a produção de novos enunciados culturais, que expressam novas formas de significar o mundo, inclusive a escola, as práticas pedagógicas, o currículo. Dessa perspectiva, a partir das contribuições de Macedo (2006), penso o currículo como prática de enunciação cultural, que auxilia na problematização da dimensão monocultural que tende a organizar a escola e as concepções de currículo.

A discussão sobre as concepções de currículo se faz necessária, pois ele tende a ser concebido como instrumento de produção identitária, importante instrumento de controle social (LOPES; MACEDO, 2011). Nessa perspectiva, o currículo não é imparcial, reflete sempre concepções de mundo e de educação em disputa. Dessa forma, seja concebido como rol de conteúdos selecionados como os mais adequados para serem ensinados, seja concebido como “simplesmente um texto” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 37), o currículo é sempre uma opção que se realiza dentro da cultura. Todo projeto educacional é um projeto cultural (SACRISTÀN, 1999), envolve disputas em torno de identidades que se pretende forjar.

Ao assumir, a partir das contribuições de Bhabha, que o currículo é prática de enunciação cultural, Macedo (2006) afirma o currículo como *espaçotempo* de criação para além de ideia de repertórios de saberes e significados partilhados historicamente em nome de uma tradição. Para além disso, a autora afirma a impossibilidade de controlar a produção de sentidos. Pensar o currículo como *espaçotempo* de fronteira cultural implica reconhecer a emergência de um *entrelugar* de atravessamentos, marcado por intermináveis processos de negociação. Dessa perspectiva, a concepção de currículo proposta apela a autora abala os fundamentos que, via de regra, organizam as formas pelas quais pensamos a escola. Coloca em questão concepções de cultura, de sujeito e de conhecimento que, via de regra, sustentam os discursos educacionais.

Biesta (2013, p. 19) problematiza alguns desses fundamentos ao afirmar que “a educação tende a ser compreendida como o processo que ajuda as pessoas a desenvolverem seu potencial racional para que possam se tornar autônomas, individualistas e autodirigidas”. É a partir dessa compreensão que o controle também emerge como categoria neste trabalho. O interesse é compreender as dificuldades apresentadas pelos docentes para operar com as tecnologias, para além daquelas por eles demonstradas. Indo além, entender o que justifica e legitima a integração das tecnologias a práticas que persistem presentes nas escolas, para além de todas as críticas a elas produzidas no campo da educação. O uso dos celulares em sala de aula reconfigura essas práticas que habitam aquilo que tem sido entendido como “tradição escolar”. Entretanto, se a expectativa de controle sempre foi uma ilusão perseguida pelos professores, o acesso dos estudantes aos celulares torna ainda mais evidente a impossibilidade de controle. O que não significa que os professores abram mão do controle, pelo contrário, novas estratégias são postas em ação.

Como foi possível identificar na construção deste trabalho, onde os sentidos atribuídos aos usos de celulares na sala de aula - pelos docentes formadores de professores - são discutidos, pois orientam as formas pelas quais as TDs são incorporadas aos processos de formação dos futuros profissionais. A partir do recorte que elaboro da pesquisa de mestrado. Aqui, pretendo problematizar o entendimento de que o uso das TDs tende a desestabilizar as práticas pedagógicas.

A pesquisa tomou como campo empírico, no decorrer do segundo semestre de 2017, uma instituição de formação de professores na modalidade Ensino Médio Normal, que fica localizada na periferia do município do Rio de Janeiro. Nesse contexto, observei e entrevistei professores do Curso Normal, que lecionam a disciplina: Integração das Mídias e Novas Tecnologias (IMNT). Ao todo são dezoito turmas sobre responsabilidade de nove docentes diferentes. Seis professores foram acompanhados e entrevistados, totalizando quinze turmas diferentes.

Na instituição o uso dos celulares é uma realidade, inclusive para os estudantes (futuros professores e usuários dos meios de conversação). A instituição não está alheia a essa realidade e, de diferentes formas, cria estratégias para lidar com as situações que decorrem da mesma. São estratégias que resultam e produzem significações - que estarei problematizando assumindo que elas se dão em *espaçotempos* de produção cultural - sobre os usos dos celulares nesses processos formativos dentro da instituição.

A escola é uma instituição que se constitui como um espaço de desenvolvimento de práticas sociais e por isso não está fora dessa rede. As instituições escolares têm o desafio de incorporar as TDs e as transformações que elas possibilitam para potencializar os processos de desenvolvimento humano e não se furtar a reconhecê-las (ALMEIDA; SILVA, 2011). O que implica ir além de conceber os usos das TDs como meio, como instrumentos facilitadores do ensino e da aprendizagem. Como motivação. Essa lógica de pensar a educação e a escola concebe o sujeito como possuidor de um tipo de autonomia cartesiana, que se sustenta em concepções realistas e, por vezes, essencialistas de cultura, que legitimam seleções arbitrárias de conteúdos culturais lhes alçando ao status de universalidade (PEREIRA, 2017). A escola moderna se organiza em torno desses pressupostos e, em função deles, toma para si a função de formar uma identidade idealizada “criando impedimentos para emergência de alternativas identitárias possíveis. Silenciando as diferenças, ou, no máximo, reconhecendo-as, desde que subordinadas à particularidade definida como ideal”. (PEREIRA; ARAÚJO, 2010, p. 1076).

Sendo assim, a produtividade das TDs para a educação está em nos desafiar a compreender e fazer educação admitindo que não seja possível “conhecer a essência e a natureza de ser humano” (BIESTA, 2013, p. 19) e é dessa perspectiva que pensar o currículo como prática de enunciação cultural (MACEDO, 2006) se justifica. Por outro lado, essas tecnologias alteram a forma como o conhecimento se produz e se dissemina o que torna imperativo pensá-las, ainda que de uma perspectiva de preservação de uma tradição pedagógica que nutre a expectativa de dotar “os recém-chegados com as ferramentas culturais necessárias para a participação em uma forma particular de vida [...], [buscando

assegurar] a continuidade cultural e social". (BIESTA, 2013, p. 16).

Dessa perspectiva, a incorporação das TDs às práticas pedagógicas, vai para além da ideia de artefato. Seus usos produzem enunciações, produzem sentidos culturais que complexificam os processos de negociação, tradução e produção de hibridismos no *espaçotempo* escolar estabelecendo redes intermináveis de comunicação. As mudanças que as TDs provocam na comunicação interfacial transformam as relações sociais e também os *espaçotempos* onde ocorrem, transformam a ausência em presença e possibilitam a emergência de novas formas de aprenderensinar^[ii].

As TDs, numa perspectiva cultural, estão constituindo e possibilitando novos processos de subjetivação. Sendo assim, podemos ressaltar a necessidade e a importância do uso da tecnologia em sala, não somente para aulas dinâmicas e interativas, mas como possibilidade de abalar e desconstruir lógicas estabelecidas.

Durante a pesquisa, percebi que os professores significam e apropriam-se do celular como aquilo que irá desestabilizar o currículo, entendido por eles como os conteúdos que devem ser "aplicados" e que são estabelecidos por uma instância superior e registrados em documentos, como o currículo mínimo. Desestabilizar, pois não se pode dirigir e/ou direcionar completamente como os celulares estão sendo utilizados. Entretanto, os professores buscam manter o controle sobre como os alunos estão utilizando, a fim de que eles possam permanecer com o planejamento exatamente como estabelecido previamente, demonstrando um desejo de controle que mostra uma compreensão normativa de currículo, na tentativa de controle da escolarização por meio do currículo pré-ativo ou como algo que deve ser incontestavelmente seguido (MACEDO, 2006, p.102).

Por exemplo, a professora Léia^[iii] demonstra que o uso do celular pode desestabilizar o controle que ela tem sobre a turma, pois ela não sabe se realmente estão fazendo o que ela pediu. De acordo com a professora Léia,

O uso do celular sem supervisão e sem um trabalho de conscientização só atrapalha a aula. A gente não sabe exatamente o que estão fazendo, no celular eles têm acesso a mil coisas, e aí perdem o foco da aula facilmente porque lá é muito mais dinâmico que aqui. Na aula tenho que falar, chamar atenção, dar teste, dar prova. Na aula eles não têm tanta interação. E eu ainda preciso cumprir com o currículo que a escola propõe. Ou seja, fico no fogo cruzado, uso o celular e também a aula ser de mídias sem usar a mídia, não dá. Aí agora eles usam pra [sic] ler os textos que mando e também os slides. (Professora Léia)

A fala da professora expressa uma ideia de autoridade docente pautada no domínio/apropriação de um conhecimento legitimado para ser ensinado na escola. As "mil coisas" que são, segundo a professora, mais atrativas e dinâmicas, atrapalham o "cumprimento do currículo". Evitando cair no risco de produzir análises aligeiradas sobre temas que não são centrais nesse estudo, considero importante questionar sobre o que justifica a compreensão de que os estudantes devem abrir mão de experiências mais prazerosas e gratificantes em nome de um currículo definido como o mais adequado a eles sem que, necessariamente, esses estudantes tenham sido ouvidos em suas demandas e aspirações. Principalmente porque trata-se, como afirma PEREIRA (2012) de um tipo de conhecimento legitimado que justifica a lógica de controle que organiza o funcionamento da escola (PEREIRA, 2017). Um tipo de conhecimento que garantiria a inserção dos sujeitos na comunidade racional a que Biesta (2013) faz referência. Um tipo de conhecimento de justifica e legitima a lógica do controle que organiza as formas de pensar os processos de escolarização. As tecnologias entram nessa lógica como um suplemento, para contribuir com o que foi planejado.

No entanto, o potencial do uso das tecnologias na educação está, na minha compreensão, em tornar mais evidente a impossibilidade de controle total, que a escola tem a pretensão de garantir. Se o projeto educacional moderno se organiza em torno dessa pretensão, a crise da modernidade tem deixado explícita que a imprevisibilidade é inerente ao funcionamento do social, como um acontecimento que "surge, e, ao surgir, surge para me surpreender, para surpreender e suspender a compreensão: o acontecimento é antes de mais nada tudo aquilo que eu não compreendo" (DERRIDA, 2004, p. 100) e, em consequência ao ambiente escolar. Assim, como a professora Duane relata:

Não posso deixar eles livres demais também né [sic] porque aí eu não consigo dar a aula e depois não pegam o conteúdo, e quando vejo estão todos com notas baixas. Mas eu sempre falo eu estou aqui passando a matéria, estou trazendo os textos para discutirmos, eles não querem aprender porque ficam mexendo no celular, ouvindo música e porque acham que essa disciplina é fácil de passar, aí já não tenho culpa. Eu planejo, trago todas as coisas certinhas, faço perguntas, as vezes faço testes super fáceis e mesmo assim não querem nada. (Professora Duane)

Afirmo a imprevisibilidade do currículo (AXER; PONTES; MACEDO, 2012). Imprevisibilidade que diz respeito, inclusive, aquilo que ainda não foi imaginado (MACEDO, 2015) e que não podemos prever se será, como, quando e como será. Imprevisibilidade inerente ao âmbito escolar, mas que negada quando o desejo de controle busca apagar as diferenças e as alternativas que como sujeitos singulares respondemos às tentativas de sujeição (BUTLER; ANASTASIOU, 2013, *apud* Macedo, 2015, p. 903).

Os usos das tecnologias tornam o imprevisível mais "real" e por isso mais temido pelos professores e isso cria dificuldades enormes para que seus usos possam ser potencializados nos processos de escolarização. Por isso, ainda que plenamente realizado, o controle precisa ser combatido (MACEDO, 2015). Como destaca a autora, o combate ao controle se dá na lógica do poder, e na tentativa de recuperar para os sentidos de currículo a imprevisibilidade, deslocando a equação que iguala currículo e normatividade, seja a norma, performances ou cidadania crítica, apostando na singularidade do sujeito, como algo sem o que não há educação.

A partir disto, proponho pensar o currículo como *espaçotempo* de entrelace cultural que reconhece o ensino como redução e a educação como terreno indecível que negocia sentidos de conhecimentos herdados e das singularidades

do presente enunciativo, numa temporalidade performática. Entendendo assim, a educação como acontecimento, como alteridade, como processo incessante de negociação de sentidos provisórios e contingentes (AXER; PONTES; MACEDO, 2012).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. da G. M. da. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo**. In: Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em 23 de dezembro de 2017.

AXER, B.; FERREIRA, L.M.C. **Produzindo currículo em meio a muitos discursos: conversando com os coordenadores pedagógicos**. In: FRANGELLA, R.C.P. Políticas curriculares, coordenação pedagógica e escola: desvios, passagens e negociações. Curitiba: CRV, 2016. Cap 4, p.69-85.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2. Ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DERRIDA, J. **Desconstruindo o terrorismo**. In: BORRADORI, Giovanna. Filosofia em tempo de terror: diálogos com Habermas e Derrida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32 maio/ago. 2006.

_____. **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, p.98-113, 2006.

_____. **Base Nacional Comum Para Currículos: Direitos De Aprendizagem e Desenvolvimento Para Quem?**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

PEREIRA, T. V. **Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa**. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017.

PEREIRA, T. V.; ARAÚJO, T. C. O. **Aspectos culturais do cotidiano das escolas públicas do município do Rio de Janeiro (Brasil)**. In: IX Colóquio sobre questões curriculares/ V Colóquio Luso Brasileiro, 2010, Porto. Debater o currículo e seus campos- Políticas, fundamentos e práticas., 2010. p.1075 – 1084.

SACRISTÀN, J. G. **A educação obrigatória. Seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

[i] Esse modo de escrever é necessário para buscar superar a dicotomização herdada do período no qual se “construiu” a ciência moderna (ALVES, 2003, p.23).

[ii] Os nomes citados neste texto são fictícios.