

OS CADERNOS DO ESTADO DE SÃO PAULO E O USO DE TECNOLOGIAS EM GEOGRAFIA: O ANTAGONISMO DA PROPOSTA CURRICULAR?

STÉPHANIE RODRIGUES PANUTTO¹

Resumo: O presente artigo visa, em tom de ensaio, problematizar algumas reflexões acerca do discurso de tecnologias que permeiam as discussões curriculares da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e dos “caderninhos”, pensando em até que ponto eles não se tornam antagônicos para o ensino de geografia. Os recursos teórico-metodológicos para a construção desta pesquisa está pautado na pesquisa qualitativa e quantitativa, na hermenêutica e na compreensão de discursos antagônicos. Desse modo, buscamos trazer algumas reflexões e questionamentos acerca das discussões curriculares no período contemporâneo.

Palavras-chave: Currículo; Antagonismo; Tecnologias; Ensino de Geografia.

Abstract: This paper aims, tone test, discuss some thoughts about speech technologies that permeate discussions of curriculum in Curriculum Proposal of the State of São Paulo and "notebooks", considering the extent to which they do not become antagonistic to teaching geography. The theoretical and methodological resources for the construction of this research is founded on the qualitative and quantitative research, hermeneutics and understanding of antagonistic speeches. Thus, we seek to bring some reflections and questions about the curriculum discussions in the contemporary period.

Key-words: Curriculum; Antagonism; Technologies; Geography Teaching.

1 – Introdução

O presente trabalho visa articular algumas questões curriculares, do ensino de Geografia e algumas questões discursivas. Este ensaio é fruto de questionamentos iniciais da pesquisa de mestrado que está em desenvolvimento, portanto, os dados e resultados são muito preliminares e o caráter geral do texto é mais reflexivo e voltado, neste momento, para formular mais questões do que respostas.

Inicialmente, é necessário pontuar as principais concepções teóricas que fundamentarão a construção desta pesquisa. Segundo, Lopes (2006), toda proposta de um Currículo Nacional tem a pretensão de homogeneidade, pois supõem-se que a homogeneidade de padrões e de saberes básicos a serem ensinados à todos é algo desejável. A autora salienta que ao longo da história do currículo, as finalidades

¹ - Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas. E-mail de contato: stephanie_panutto@hotmail.com. Bolsista CNPq.

desses saberes podem ser bem distintas, ora trata-se de saberes necessários ao mercado, à vida, ao mundo tecnológico globalizado, à formação de uma elite dirigente, à uma cidadania crítica, à uma sociedade democrática, à uma perspectiva emancipatória e inúmeros outros.

Sendo assim, as concepções ideológicas que embasam a defesa desses saberes comuns – e sua variação na seleção - constituem projetos de disputa política (LOPES, 2006). Desse modo, compreender e contextualizar as discussões sobre currículo é imprescindível para qualquer área da educação e de ensino, pois é ele quem “dita” o que devemos ensinar e de que forma ensinar. O currículo é, portanto, um dos instrumentos de controle social assim como também é a escola.

Por isso, propomos investigar o uso de tecnologias presentes na Proposta Curricular de Geografia do Estado de São Paulo, partindo do princípio que existe um processo antagônico entre esta proposta e sua operacionalização prática nas escolas, baseada nos *Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno de Geografia*, ou simplesmente “caderninhos” como a comunidade escolar os chamam.

Tais cadernos são “apostilas” onde todos os professores teoricamente devem seguir bimestralmente as proposições das *Situações de Aprendizagem* em suas aulas diminuindo as possibilidades da construção de conhecimento por outros meios, inclusive tecnológicos. É importante ressaltar que, estudar o uso de tecnologias não se limita ao manuseio de tecnologias e sim ao uso que se faz dela, pensando na autonomia do pensar e do agir a partir desses instrumentos.

2 – Desenvolvimento

As políticas curriculares nos últimos anos vêm sendo pautadas sobre a valorização e a formação de Competências e Habilidades de maneira articulada às mudanças tecnológicas no mundo global (LOPES, 2008). Os mais diversos teóricos da área de currículo vêm afirmando que a tecnologia está no centro da condição de geração exponencial de informação no mundo globalizado. Então, concordamos que

a própria prática pedagógica é entendida, assim, como uma tecnologia. Nesse sentido, a tecnologia torna-se a condição de ser global. Na medida em que, para o desenvolvimento dessa tecnologia,

há necessidade do desenvolvimento do conhecimento. Nesse sentido, a educação assume uma centralidade crescente (LOPES, 2008, p.20).

O uso de tecnologias na educação não deve ser algo meramente mecânico, até mesmo porque, em grande parte (não toda) esta limitação do mero manuseio e acesso já pode ser considerada superada. Propomos, então, uma reflexão acerca dos usos das tecnologias partindo do pressuposto de que elas vêm se tornando cultural, como afirma Santaella (2004). Por isso, vemos a necessidade de aliar currículo, cultura, e tecnologia, tendo em vista o período atual em que vive a sociedade brasileira.

É justamente no sentido de compreender essas múltiplas dinâmicas, capazes de reconfigurar o escopo das ações do Estado, que considero importante seguirmos nas pesquisas em políticas de currículo. Defendo, em outras palavras, a ampliação das discussões teóricas sobre políticas de currículo, tendo em vista interpretar em outras bases da atuação do Estado e das práticas curriculares. Considero importante superar tanto os modelos que entendem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas, reservando às escolas o papel subordinado de implementação e ao Estado, uma ação onipotente, quanto as análises que desconectam as práticas das relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado (LOPES, 2006, p.34-35).

Concordamos com Lopes (2006), em sua defesa do ponto de vista teórico, que incorporemos as análises contemporâneas de cultura para interpretar as relações entre Estado, políticas de currículo e tecnologias educacionais.

Para o entendimento das políticas de currículo como políticas culturais, tais sistemas de representação – o mercado, a produção, o consumo, a cultura comum, o currículo nacional – precisam ser considerados, de forma a entender seus efeitos discursivos, simultaneamente simbólicos e materiais. (LOPES, 2006, p.37)

Nesse sentido, levando-se em conta a questão discursiva a autora se apropria das discussões de Laclau e Mofe (2001) para discutir o papel da economia e o campo da política, portanto, esses autores:

Afirmam existir uma disputa entre discursos que constituem o Estado, mas nessa luta o discursivo não é visto apenas como superestrutural ou referente ao campo das ideias. Trata-se de uma disputa pelas condições materiais engendradas nesse discurso constituinte do antagonismo social.

Um antagonismo que nunca é superado, por ser inerente à atividade política democrática (LOPES, 2006, p.37)

Dialogando com o antagonismo social de Laclau e Mouffe (1987), pretendemos associá-lo e incorporá-lo as discussões de currículo por identificarmos que na Proposta Curricular do Estado de São Paulo é proposto o uso de tecnologias nas escolas e, antagonicamente, o mesmo Sistema de Educação materializa sua proposta curricular a partir da produção, distribuição e obrigatoriedade do uso de um sistema apostilado, “os caderninhos”, que acabam inviabilizando outros usos, principalmente o tecnológico na sala de aula.

Tendo em vista este cenário, as discussões de Santaella (2004) sobre os diversos tipos de leitores da sociedade contemporânea, se torna extremamente precíua para a defesa de um ensino que privilegie uma multiplicidade de mecanismos de aprendizagem em um ambiente escolar marcado pelas diferenças que é intrínseca a sua existência enquanto instituição plural e singular, sobretudo no ensino de geografia do ensino fundamental onde os conteúdos e habilidades exigidos remetem a utilização de mapas, representações, imagens, fotografias, compreensão de paisagem, relações entre natureza e sociedade.

Com relação as formas como os alunos vêem o mundo, Santaella (2013) nos chama atenção para 4 (quatro) tipos de leitores no atual período informacional em que vivemos: o *contemplativo*, o *movente*, o *imersivo* e o *ubíquo*. A importância de levar em conta esses estudos está na existência de um novo tipo de leitor que surge com as redes de comunicação planetária e que traz esse novo modo de ler o mundo por meio de textos, fotos, legendas, gráficos e que se expandiu para outros tipos de linguagem. Essas novas formas de ler o mundo estão presentes no cotidiano das embalagens dos produtos que consumimos, nos cartazes, pontos de ônibus, nas estações de metrô, signos e em todos os lugares que transitamos nas cidades.

No entanto, há uma diferenciação entre os tipos de leitores, para que seja possível contextualizar sua aparição/formação e modos de ler o mundo. De modo sintético, o *leitor contemplativo* é um tipo de “leitor mediativo, da atividade pré-industrial da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa”. O *leitor movente* é aquele que aparece na revolução industrial e do aparecimento dos grandes centros

urbanos, este é, portanto, o leitor do mundo em movimento, das misturas de sinais e linguagens, é também o contexto da explosão do jornal, da fotografia, cinema e da televisão. O *leitor imersivo* é aquele que nasceu no espaço das redes computadorizadas de informação e comunicação. A autora nos chama a atenção, para este último tipo de leitor, o imersivo, pois:

O leitor imersivo inaugura um modo inteiramente novo de ler que implica habilidades muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto impresso que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes (SANTAELLA, 2013, p.20).

Tal problematização ajuda-nos a compreender os perfis dos nossos alunos, pois o ato de ler se faz presente em todas as disciplinas e na construção do conhecimento, já que também a existência de um tipo de leitor não exclui o outro, pois os três tipos de leitores coexistem, complementam-se e se completam. Todavia, a autora não termina sua pesquisa nesses três leitores e aponta a existência de mais um, que para nós, é de extrema importância para a concepção desta pesquisa, que é o *leitor ubíquo* (SANTAELLA, 2013).

Para compreendermos melhor o leitor ubíquo precisamos levar em consideração o estágio atual da evolução da internet que culmina nas redes sociais (*facebook, twitter, linkedin*, etc.). Esse tipo de leitor tem a capacidade de ler e transitar entre formas, interações de forças, movimentos, direções, cores, luzes que acedem e que apagam, isto é, como a própria autora diz, este leitor sincronizou-se ao “nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé”. Em suma: “A atenção do leitor ubíquo é irremediavelmente uma atenção parcial contínua: responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles.” (SANTAELLA, 2013, p.22).

Contudo, temos também que considerar o aumento do uso de aparelhos celulares e o uso das redes sociais nos últimos anos devido à crescente sofisticação dos dispositivos móveis com acesso às redes de qualquer lugar e em qualquer momento, sobretudo, possibilitando a presença *online* e participação contínua, pois ao carregar consigo tais dispositivos a mobilidade se torna dupla: mobilidade informacional e física do usuário (SANTAELLA, 2013). Nesse mesmo sentido

Straforini (2008, p.33) questiona se “as pessoas também fazem parte da mesma família das técnicas da informação, uma vez que circulando cada vez mais pelo mundo, transportam consigo os instrumentos de captação das informações?” Esta “revolução” faz parte do cotidiano de muitas pessoas de variadas classes sociais e faixas etárias, porque é possível visualizar seu uso tanto nas periferias quanto nas áreas centrais, não somente por questões econômicas, mas nos parece que seu uso está se tornando cultural (e uma questão de identidade), principalmente, das novas gerações.

Com isso, a compreensão do espaço pela técnica é fundamental, pois segundo Santos (1999, p.25), “as técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço”; sendo assim, as técnicas fazem parte dos territórios, em suma, do espaço geográfico. Para compreendê-las é fundamental compreendê-la no processo de globalização em sua fase atual, pois as técnicas participam na produção da percepção do espaço e do tempo seja na existência física quanto na sensação de velocidade e também do imaginário (SANTOS, 1999).

Toda essa concepção de técnica também se relaciona com a nossa discussão curricular, afinal de contas, o chamado *meio técnico-científico-informacional* – união entre técnica, ciência e informação – se dá sob a égide do mercado tal como a formação dos currículos. Por sua vez, mercado unido à ciência e técnica tende a universalização e, conseqüentemente, a homogeneização. Na verdade, está tudo imbricado, hibridizado.

Tendo em vista a última proposta curricular do estado de São Paulo (2010) e o PCN (1998) e a recente evolução da internet e de seu uso em várias instâncias da vida (trabalho e pessoal), inclusive, quando pensamos na influência das redes sociais que hoje se faz presente no cotidiano da maior parte dos brasileiros, não podemos deixar de citar a apropriação que o jovem moderno faz desses instrumentos (direta ou indiretamente) no meio escolar. O documento exige algumas competências como imprescindíveis e que o aluno deve apresentar ao final da escolarização: i) como educação tecnológica básica; ii) como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos de produção. E umas das explicações para a formulação deste currículo, e a adição de tecnologias ao título se deu por conta da

necessidade de que todas as áreas do conhecimento fossem consideradas tecnológicas a fim de evitar a existência de disciplinas “tecnológicas” isoladas e separadas dos conhecimentos que fundamentam as disciplinas.

Ao contrário da maioria das pesquisas que se realizam na área de Ensino de Geografia, que buscam compreender as dificuldades de haver um ensino com usos de tecnologias direcionados, sobretudo a questão da aprendizagem (como recurso didático), nossa análise centra-se nos discursos operacionalizados sobre esta temática a fim de evidenciar suas contradições, desde a sua concepção no documento curricular oficial até a sua execução em sala de aula, ou seja, do currículo prescritivo até o currículo praticado, pois ao instituir a obrigatoriedade dos “caderninhos” em meio a discursos de tecnologias na educação vê-se também a criação do discurso em que o a adoção deste material melhora os índices avaliativos dos alunos e, sobretudo, suplantaria os limites tecnológicos dos professores das escolas.

De acordo com o trabalho de Fonseca (2009), o PCN de 1998 de geografia faz menção os usos de tecnologias em sua concepção, e inclusive, lista ao final algumas ferramentas e softwares para auxiliar no ensino de geografia tal como a *Internet, Excel, Atlas Universal, Almanaque Abril* e afins, evidenciando, mais uma vez, a potência de disseminação desses discursos tecnológicos como uma alternativa a melhoria da educação no Brasil, como já foi pontuado anteriormente.

3 – Metodologias

A metodologia se baseará nas proposições teóricas de Laclau e Mouffe(1987) para identificarmos os discursos antagônicos existentes sobre o uso de tecnologias nos documentos educacionais do Estado de São Paulo, a saber, os Cadernos de Geografia do segundo segmento do Ensino Fundamental (do professor e do aluno “caderninhos”) e a Proposta Curricular de Geografia de 2010, bem como nas práticas cotidianas curriculares.

Sobre discursos torna-se precípuo pontuar, segundo Foucault (2009, p.10), que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos

apoderar”. Portanto, se torna necessário refletir a relação entre o discurso do estado sobre o uso de TIC nos textos normativos oficiais e como esses textos são apropriados nas práticas cotidianas curriculares – tal como propomos desenvolver em pesquisas posteriores. Desse modo, a análise dos discursos de um currículo precisa necessariamente levar em consideração as permanências e as mudanças do que está instituído, pois as mudanças pressupõem negociação para ser instaurada, já que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente: controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por inúmeros procedimentos que tem função de dominar (FOUCAULT, 2009). Aliando discurso e antagonismo, teremos:

Sendo o antagonismo o limite de toda a objetividade, quer dizer que a força antagônica impede a constituição completa de sentidos de um sistema discursivo que se constitui para dominar o campo da discursividade. Na verdade, um discurso constitui-se buscando preencher todos os sentidos que permitam sua completa universalização. Contudo, essa total, eterna e requerida universalização discursiva é uma situação impossível, seja pela precariedade e contingencialidade discursivas já referidas, seja pelo corte antagônico, que, como vimos, limita a expansão de seus conteúdos (MENDONÇA, 2009, p.162).

Nesse sentido, o antagonismo é um conceito/categoria necessário à compreensão dos discursos a que pretendemos investigar. Outro procedimento metodológico será: i) Identificação dos discursos antagônicos instituídos na Proposta Curricular de Geografia do Estado de São Paulo (2010) e nos “Caderninhos” de Geografia do Ensino Fundamental II do Estado de São Paulo; ii) Pesquisa com o cotidiano escolar e currículo praticado. No entanto, neste artigo o segundo item não será abordado.

A pesquisa será baseada numa perspectiva *qualiquanti* que se atém a qualidade e a quantidade, embora a quantidade aqui não seja utilizada à luz do método positivista comtiano e na busca pela neutralidade do fazer científico. Muito pelo contrário, a quantidade que buscamos não é para validar a pesquisa ou os dados e sim para obtermos um número maior de dados sobre o fenômeno a ser investigado – mensurado via questionários – que conjugado ao método fenomenológico hermenêutico possibilitará uma pesquisa interpretativa.

No campo teórico metodológico há muita discussão sobre este tipo de metodologia de pesquisa e pouco consenso. Para esta pesquisa, a perspectiva

qualiquanti torna-se um desafio em conciliar duas teorias com o objetivo de compreender um fenômeno tão complexo quanto o antagonismo. Tendo em vista a predominância de duas visões de mundo que dominam a ciência e a área de pesquisa em educação e que muitas vezes são apresentadas como dicotômicas: realista-objetivista e idealista-subjetivista; é comum a valorização da coerência paradigmática entre as teorias e a negação de uma ou outra na busca por legitimidade (SANTOS FILHO e GAMBOA, 2009).

A defesa da pesquisa qualitativa na área de humanas é essencial, pois ela possibilita o pensar sem se limitar apenas a quantificação que a ciência moderna exige – a famosa “validação dos dados” e a “verdade científica”. No entanto, por mais que a vertente qualitativa se mostre uma metodologia eficiente na abordagem educacional, não vemos problema em aliar qualidade e quantidade ao analisarmos um fenômeno escolar, porque tais dados são mais uma variável para a posterior análise hermenêutica.

A pesquisa hermenêutica nos permite compreender múltiplas questões concomitantemente seja ideológicas, políticas e científicas fazendo com que haja um diálogo muito próximo ao tema central desta pesquisa (currículos, política, implementação e práticas cotidianas), tudo isso, sob o pano de fundo dos discursos de tecnologias na educação. Portanto, a hermenêutica possibilita uma análise que pretende compreender os sentidos dos discursos por meio da linguagem, dos significados e dos modos de interpretar o mundo (GHEDIN e FRANCO, 2008).

4 – Resultados e Considerações Finais

Os resultados ainda estão em fase de análise, portanto, das análises feitas até o presente momento há mais questionamentos como base para investigação do que indicativos para uma possível conclusão. Ainda sim, é importante compreender que a proposta curricular do estado de São Paulo é colocada, de acordo com o próprio documento, como um conjunto de textos-base que deve servir de apoio para as escolas. Os textos presentes nos Cadernos do Professor e do Aluno são referências para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); dos programas de reforço

e recuperação; e dos cursos de formação continuada na Escola de Formação de Professores; e isso justifica a importância de investigar os currículos além dos seus conteúdos e compreender também a arena política e discursiva em que está inserido. Esses textos são considerados um complemento do currículo – sendo a totalidade do currículo: a proposta e os cadernos.

Em tese, o planejamento e criação do currículo foi algo bem pensando que levou em consideração experiências anteriores (currículos anteriores) e experiências empíricas (com consultas a escolas, professores e especialistas); isso é o que consta nos documentos, no entanto, é possível nos questionarmos: quantos professores e gestores lêem e conhecem a proposta do currículo que devem seguir? Quantos se perguntam o quão pertinente ela é, e até que ponto ela realmente se aplica a realidade deles? Ou melhor, será que eles pensam o currículo de maneira crítica e questionam sua formulação? Há espaço de discussão curricular na escola? O quão autônomo os professores podem ser?

Numa leitura rápida, podemos perceber vários discursos permeando a construção do currículo: Discurso dos desafios contemporâneos; Revolução tecnológica como nosso paradigma atual; Sociedade do conhecimento; Exclusão e Inclusão; entre outros. Cabe compreendermos esses discursos e em como eles influenciam o currículo praticado, tendo em vista toda problematização das possibilidades de ensino de geografia a luz da discussão da ubiquidade e os antagonismos existentes em todas essas relações.

5 – Referências Bibliográficas

FONSECA, Raquel Alves. O ensino de geografia e o uso da informática. **Seminário de pós graduação em geografia da Unesp Rio Claro**. Rio Claro: 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008 – (coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos/(coord.) Antônio Joaquim Severino; Selma Garrido Pimenta.

LACLAU, E., & MOUFFE, C. (1987). **Hegemonia y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. España: Siglo XXI.

LOPES, Alice Casimiro. Discurso nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. V.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o ensino médio?. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**. Campinas: 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no Ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço – Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: editora Hucitec, 1999.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia**. Coordenadora Maria Inês Fini. São Paulo: 2010.

SANTOS FILHO, José Camilo dos.; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.