

Deu match: currículo e tecnologia em tempos de “precisão e clareza”¹

Lhays Marinho da Conceição FERREIRAⁱ

Rita de Cássia Prazeres FRANGELLAⁱⁱ

Resumo

A partir de aportes teóricos-metodológicos pós-estruturais, tomamos como objeto de análise o Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota, produzido pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Objetivamos problematizar a relação tecnologia, currículo, conhecimento e como na contemporaneidade essa relação acaba por reduzir a educação a ensino e a tecnologia a meio. Observamos que tal sentido se adensa no contexto pandêmico, com o atrelamento do currículo unificado e prescritivo se alinha ao conhecimento fixado científico, unívoco que se dá associado a tecnologia como meio atual, direto e objetivo, numa tentativa de conter a produção de sentidos. Argumentamos sobre a necessidade de reativar outros sentidos para relações tecnologia, currículo e conhecimento, recuperando a dimensão discursiva dessa produção, eclipsada pela ênfase da tecnologia como aparato somente.

Palavras-chave: currículo; tecnologia; conhecimento; guia.

It's a match: curriculum and technology in times of “accuracy and clarity”

Abstract

Based on post-structural theoretical-methodological contributions, we take as an object of analysis the Implementation Guide for Remote Learning Strategies, produced by the Innovation Center for Brazilian Education (CIEB), we aim to problematize the relationship between technology, curriculum, knowledge and how in contemporary times, this relationship ends up reducing education to teaching and technology to half. We observe that this meaning is intensified in the pandemic context, with the linking of the unified and prescriptive curriculum, it is aligned with fixed scientific knowledge, unambiguous that is associated with technology as a current, direct and objective means, in an attempt to contain the production of meanings. We argue about the need to reactivate other meanings for technology, curriculum and knowledge relations, recovering the discursive dimension of this production, eclipsed by the emphasis on technology as an apparatus only.

Keywords: curriculum; technology; knowledge; guide.

ⁱ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: lhays.uerj@gmail.com - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-3619-2545>.

ⁱⁱ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente da Uerj. E-mail: rcfrangella@gmail.com - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-3619-2545>.

Dio a match: currículo y tecnología en tiempos de “exactitud y claridad”

Resumen

Con base en aportes teórico-metodológicos posestructurales, tomamos como objeto de análisis la Guía de Implementación de Estrategias de Aprendizaje a Distancia, producida por el Centro de Innovación para la Educación Brasileña (CIEB). Pretendemos problematizar la relación entre tecnología, currículo, conocimiento y cómo, en la contemporaneidad, esta relación acaba por reducir a la mitad la educación a la enseñanza y la tecnología. Observamos que este significado se intensifica en el contexto de la pandemia, con la vinculación del currículo unificado y prescriptivo, se alinea con saberes científicos fijos, unívocos que se asocian a la tecnología como medio actual, directo y objetivo, en un intento de contener la producción de significados. Argumentamos sobre la necesidad de reactivar otros significados para la tecnología, el currículo y las relaciones de conocimiento, recuperando la dimensión discursiva de esta producción, eclipsada por el énfasis en la tecnología como aparato solamente.

Palabras clave: currículo; tecnología; conocimiento; guía.

1 INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, discutir educação, formação e currículo demanda que observemos a complexidade desse processo, os diferentes elementos que os constituem e como esses vão sendo significados. Dentre esses, há que se discutir o par tecnologia e educação, que vem sendo apresentado como compatível, apropriando-nos de vocabulário emergente num contexto de conexão em rede, um par que “deu match”. Nessa relação, percebe-se que há uma ideia da tecnologia como estratégia garantidora a qualidade na educação, entendida pelo viés instrumental, como ferramenta ou apenas aparato midiático.

Assume-se que esse entendimento da tecnologia como “salvífica” para a educação ocorre pelo adensamento de uma lógica de centralização curricular que se desdobra em políticas curriculares visando à homogeneização, padronização e o “nivelamento” do ensino, tal como temos assistido com a promulgação da BNCC (2017), o Novo Ensino Médio (2018) e Política Nacional de Alfabetização (2019). Como elemento importante nesse movimento há a discussão em torno da qualidade da educação como representação da escola que tem conseguido assumir ou não seu papel social, a partir das demandas de quem a reivindica.

Em diálogo com Laclau (2011), afastadas de ideais fundacionistas, entendemos e lemos esse movimento como discursivo: um discurso social que se estabiliza (precarosamente) a partir

de uma emergência enunciada. Essa emergência, uma vez, que construída discursivamente, não possui um significado fundante; ela se forja nas relações de poder disputadas.

Hegemonicamente, a educação de qualidade pretendida tem sido significada nas políticas curriculares como aquela que consegue, através de práticas pedagógicas fixadas, dar conta de produzir identidades ideais às demandas assumidas como necessárias socialmente. Nesse aspecto, são tentativas de controlar aquilo que é imponderável no currículo. A prescrição traz certezas ilusórias e, a partir delas, seria possível mensurar a aplicabilidade daquilo que se oferece como educação, garantindo a fixação da ideia de qualidade da educação que se assume.

A preocupação em torno do objetivismo nas políticas curriculares não é nova, entretanto, destacamos como a tecnologia figura nesse movimento discursivo como representação da transformação curricular. Com apoio em Laclau e Mouffe (2015), entendemos que a materialidade por si só não define os usos sociais dos objetos, seus usos são produzidos discursivamente, assim como os efeitos sobre o currículo.

Efeitos esses agudizados no contexto da pandemia pelo SARS-CoV-2 que afetou a tudo/todos. Em relação à educação, as discussões sobre as alternativas de atendimento em contexto de isolamento social colocam a questão das relações entre tecnologias e educação no centro dos debates, a partir de indicativos de como a tecnologia possibilitaria alternativas curriculares de forma a enfrentar as perdas, principalmente as discussões que, dotadas de uma lógica essencialista e realista, inferiam sobre os “conteúdos perdidos”, numa coisificação e, ao mesmo tempo, descontextualização dos conhecimentos. Se de certa forma o contexto pandêmico tornou oportuno e favoreceu o investimento em tecnologia no âmbito da educação, por outro lado também propiciou que naturalizássemos os processos normatizantes e homogeneizadores que se valem da tecnologia como propulsora, alinhando-nos com as análises de Pereira (2023).

A produção política se forja nas negociações, mas não é incomum a luta por políticas de currículo que se dediquem a produzir um currículo único, com consensos sobre o que deveria ser culturalmente universalizado, que projetos de cidadania e democracia deveriam eliminar dissensos (Lopes, 2017). No contexto pandêmico, sob o pretexto de oferecer garantias diante do incerto, evitar “perdas” num cenário em que a perda se reveste de múltiplos e amplos

sentidos, a luta pela significação do conhecimento, da escola e do aprender põe em disputa significações para currículo e tecnologia, na tensão provocada pela ruptura do que é tomado como norma de funcionamento da escola.

Pereira (2023), em reflexão provocadora que interroga se o ensino remoto é ensino, pondo em questão os embates em torno de argumentos contra e a favor das alternativas produzidas para o trabalho com/na educação, na tomada sem diferenciação de ensino remoto, assíncrono, síncrono à distância, problematiza a perspectiva realista que assombra a discussão sobre o conhecimento – a ser ensinado, perdido, cumprido, chamando-nos atenção que:

Estamos enredados em jogos de linguagem, em construções discursivas que operam na lógica da normatização, da regulação e do controle, com a ilusão de que é possível controlar o caos, de que existe uma solução salvadora capaz de nos tirar desse lugar; sentimentos que tendem a se intensificar com o acirramento das incertezas (Pereira, 2023, p.13).

E destaca a necessidade de arguir a naturalização dos efeitos de uma norma que busca oferecer garantias a partir da objetividade e calculabilidade de que se revestem. É atentando para indicação da autora que, no presente trabalho, temos como objetivo discutir essa relação, a partir de aportes teóricos-metodológicos pós-estruturais, tomando como objeto de análise o Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota, produzido pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), e divulgado em junho de 2020. O estudo se desdobra de uma perspectiva teórico-metodológica discursiva pós-estrutural, sendo assim, toma-se o discursivo como foco, objetivando investigar os significados articulados que permitem a produção das políticas de currículo focalizadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, orientada para o problema, buscando os significados em um contexto investigativo, sem a pretensão de produzir generalizações. A pesquisa orientada ao problema não é uma preparação para projetos de intervenção ou como aplicação de um método, pois os métodos são discursos que propõem e/ou produzem o estabelecimento de um conjunto de relações entre elementos da realidade de acordo com uma lógica de critérios próprios, ou seja, os métodos não são mediadores universais ou neutros. A discursividade é uma característica intrínseca à própria realidade (Oliveira, Oliveira, Mesquita, 2013).

2 SEM CERTEZAS OU GARANTIAS: EDUCAÇÃO E CURRÍCULO PARA ALÉM DO CÁLCULO

Temos defendido uma compreensão de currículo que se afasta da possibilidade de antevê-lo de forma coisificada ou a representação de ideias tecidas aprioristicamente sobre o que deve ser a educação. Temos, em diálogo com estudos de matriz pós-estrutura e pós-colonial, em especial com a obra de Homi Bhabha, enfatizando currículo como cultura, na articulação com a obra do autor, na acepção da cultura como produção discursiva, enunciação que implica observar a cultura por outras lentes: não mais assentada numa concepção que remete à origem e à tradição que, a partir de contemplação epistemológica, se torna narrativa-mestra e é (re)encenada na tentativa de preservação histórica”.

Nessa linha, a cultura infere sobre imprevisibilidade e parcialidade, como processo de significação contínuo que põe sob suspeita uma lógica dual – dentro/fora, próprio/estranho – a partir da qual se erige uma autoridade cultural e definição de identidade cultural. Nesse sentido, operar com tal concepção de cultura desestabiliza a autenticidade da origem de uma dada cultura e/ou o entendimento de uma cultura estabilizada que figura como fonte inequívoca de conhecimento.

Tal perspectiva se alinha à discussão da diferença, uma vez que é no corte alteritário do outro como perturbação que interrompe a plenitude da cultura e desestabiliza a autoridade cultural. Esse outro, estranho, subalterno, diferente que, em sua errática de reconhecimento, problematiza a referência essencialista e se assenta na ideia de autoridade.

No entanto, esse desvio não significa rompimento, negação, mas uma repetição diferente, excedendo as delimitadas margens, mais que duais, são duplas; nos deslocamentos antevê-se a indeterminação – o que é recusado não é apenas reprimido como é repetido rompendo com o pressuposto de estabilidade e unicidade cultural. Daí, não é possível definir o que pertence a que cultura, o discurso recusado se infiltra e borra as margens, move-se de forma ambivalente na impossibilidade da identidade e na imprevisibilidade da presença (Bhabha, 2001, p. 166).

Dessa forma apresentada, o autor nos permite compreender a cultura como produção híbrida, marcada pelo traço da diferença, na ênfase do potencial hibridizador que decorre da

perspectiva de enunciação que desenvolve, como dialógica, agonística, indecível, inscrita na diferença. O alinhamento a essa concepção de cultura como enunciação cultural informa o que defendemos como concepção de currículo.

As relações entre currículo e cultura são articuladoras no campo de discussão curricular, dado a ideia da cultura como fonte. Trazer o currículo como cultura é compreender que mais que encenação e preservação de uma tradição, o currículo é produção, é movimento discursivo, se constitui na tensão discursiva da pressuposição da autoridade e a interpelação imprevisível e insurgente que cruzam entrelugares que exigem negociação com a autoridade, não mais absoluta e incontestável.

O currículo é produção híbrida e hibridizada na relação que pedagógica/dialógica de encontro com o outro – e aí as marcas de um referencial pós-estrutural traz – outro como diferença plena, sem referente, o que impede uma lógica de uniformidade; ou em outras palavras, a leitura da pantomima do mimetismo (Bhabha, 2001, p. 174) como subversão discursiva que rompe com linearidade da autoridade como autenticidade, que desvela² (no sentido derridiano do termo) o caráter híbrido dos discursos curriculares.

Implica em trazer também para o currículo as noções de indecibilidade, hibridismo, agonismo, dialogismo. Nesse sentido, currículo como entrelugar de negociação, ele próprio tradução, que no jogo da significação, ao interromper o próprio movimento jogo paradoxalmente não o limita em absoluto, a cada tradução há rastros intraduzíveis, há significações outras e não contidas que tornam o fechamento absoluto impossível.

Ao dizer isso, já inferimos sentidos sobre as concepções de educação, que se dão não com base na projeção identitária e do conhecimento que se afasta de um discurso teleológico. Entendemos a educação como sendo da ordem da confiança, da negociação, da imprevisibilidade, do incalculável, na qual a confiança é um momento de risco, “ela gira em torno das situações em que não se sabe e não se pode saber o que vai acontecer” (Biesta, 2013, p. 45).

Educar como possibilidade de negociar, de com e entre a diferença. Educação como exercício aporético. Educar, entrar na escola é a Babel³ revisitada que, em geral aludida na metáfora da confusão e desordem em seu teor pejorativo, aqui implica a impossibilidade de univocidade. Mas estando em Babel é preciso traduzir, ainda que diante da sua impossibilidade. Ao remeter à Babel, inspirada no gesto derridiano, nos referimos à dimensão performativa da

enunciação, da tensão entre o falar com o outro, a língua do outro, outra língua e não se trata de restituição do original, mas o rompimento da dualidade do original/cópia, na transmutação do que se dá a traduzir e do que se traduz, se produzem liminarmente, tradução negocia, dobra a língua – não no sentido de domá-la, ao contrário, negando a prescrição.

Sendo assim, educar remete a esse diálogo indeterminado aprioristicamente, mas que negocia com e na diferença, num texto como um palimpsesto. Nesse sentido, falamos de qual conhecimento? O direcionamento tomado por nós pode permitir a suposição que, se assim defendemos currículo e educação, trata-se da negação/oposição ao conhecimento, o que já adiantamos não ser o caso.

Tal como até agora enfatizamos, buscamos nos afastar de operar numa lógica binária e dualista, o que uma posição relativista ou de oposição ao conhecimento seria contrária. Embora, o pensamento educacional não seja imune à lógica binária que

organiza o pensamento educacional moderno, uma lógica que se sustenta também em perspectivas idealistas ao apontar para a possibilidade de uma formação identitária una, ideal e essencialista, quando estabelece que essa formação pensada a priori é passível de ser alcançada a partir da definição de conteúdos adequados para isso. [...] Em nome do “desejável” compartilhamento dessa cultura são justificadas estratégias de controle como tentativa de impedir que o estudante se desvie do caminho traçado (Ferreira; Rosário, 2020, p. 1476).

Mas concebemos o conhecimento como discurso, como outro que concorre e participa do jogo de significações e, principalmente, problematiza a ideia de que esse se constitui de forma transparente, com significado transcendental. Também o conhecimento se dá a traduzir e paradoxalmente é intraduzível.

A partir disso, podemos entender Políticas de Currículo como produções político-discursivas, como decorrentes de diferentes articulações entre significações representadas e advindas de diferentes atores sociais, numa luta por preenchimento de sentidos. Observamos, nessas disputas, um pensamento hegemônico do entendimento do currículo como metas e objetivos, numa ideia de centralidade do conhecimento, buscando a eficiência no currículo via controle do conhecimento escolar, e em equivalência aos enfoques defensores das avaliações e currículos centralizados (Lopes; Borges, 2017).

Tendo essas questões postas, pensar a tecnologia nesses termos implica observar a tecnologia numa perspectiva discursiva e nos termos de Carvalho (2015), na produção de políticas tecnocurriculares assentadas numa perspectiva salvífica da tecnologia como via de acesso possível ao conhecimento que, em sua condição de meio, permite que esse acesso também se dê com o que vai se entendendo acerca do conhecimento: fixado, unívoca, previsível. Os discursos curriculares buscam pela qualidade da educação, e se movimentam na defesa de propostas tecnocurriculares envolvendo significação dos discursos sobre possibilidades de um trabalho conjugando tecnologia e currículo (Ferreira; Rosário, 2020).

Assim, há que se discutir: tecnologia e conhecimento – que par é esse? Para que currículo?

3. TECNOLOGIA E CONHECIMENTO: PAR QUE MOBILIZA SENTIDOS DE “PRECISÃO E CLAREZA” NAS POLÍTICAS CURRICULARES

A expressão já popularizada “dar match” vem de um recurso do aplicativo de relacionamento Tinder, e o match é o link entre dois usuários, quando há interesse mútuo, a partir da visualização do perfil, da descrição e da foto de outro usuário.

Nos questionamos então se há interesse mútuo entre tecnologia e conhecimento. E compreendemos que sim, e esse se torna mais efetivo num contexto em que ambos veem em seus perfis relações semelhantes estabelecidas com as políticas curriculares contemporâneas que se pautam pela previsibilidade inequívoca do conhecimento, que reduzem a educação a ensino e a tecnologia a meio, forma de acesso a ser usada.

Percebemos, e problematizamos, isso a partir do Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota, que foi produzido pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) e foi divulgado em junho de 2020, após publicação (em abril de 2020) de 7 Estratégias de Aprendizagem Remota 2, diante da pandemia da doença Covid-19, causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. O CIEB é um parceiro técnico do Ministério da Educação (MEC) desde 2016. Este Centro atua em frentes de incidência pública, contribuindo com a construção de políticas educacionais e apoiando a criação e a execução de programas de inovação nas redes de ensino básico; ajudou a “desenhar” o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), como consta em seu site⁴.

Em 11 de março de 2020, a doença Covid-19 foi considerada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) uma pandemia. Diante disso, a recomendação dos cientistas foi que praticássemos o distanciamento social como uma das medidas de segurança a fim de evitar a propagação da doença. A impossibilidade de aula presencial impulsionou o início e/ou ampliação de experiências de uso de recursos digitais como forma de possibilitar a continuidade da atividade pedagógica. No Brasil, a publicação da Portaria do Ministério da Educação Nº 343, de 17 de março de 2020, permitia a substituição de aulas presenciais por meios digitais enquanto durasse a pandemia.

Cabe advertir que a discussão que trazemos aqui não intenciona desenvolver argumentos contra ou a favor do ensino remoto, mas observar o contexto discursivo que permitiu que sentidos de currículo, conhecimento e tecnologia fossem sedimentados, enfraquecendo/obscurecendo outros sentidos possíveis. Numa perspectiva laclauniana que já mobilizamos nesse texto, des-sedimentar construções que se tornam hegemônicas abre a possibilidade de reativação de outros sentidos possíveis, o que mantém a luta política pela significação em aberto e evidencia que os fechamentos são provisórios e contingentes.

Nessa linha argumentativa, trata-se de pôr em suspenso e desnaturalizar o sentido de tecnologia e da relação tecnologia e currículo que se naturalizou durante a pandemia, acrescido da ideia de guia, propagando um sentido de que é possível eleger uma prescrição na/para educação, guiando e prescrevendo o fazer docente, e assim a educação passa a ter um caráter regulador, prescritivo, realista e que pretende trazer guias para a prática, o que acaba por excluir a diferença - rompendo com a contingência, imprevisibilidade e escapes inerentes ao cotidiano escolar -, pois assume-se uma centralidade no conhecimento que tende a reduzir a educação ao ensino, a instrumentalização. Com isso, sair da rota traçada, da prescrição e do guia estabelecido à priori significa caminhar para o fracasso (Ferreira, 2023).

O Guia posto em análise apresenta conteúdos das estratégias de aprendizagem remota e componentes específicos para tal, e tem como proposta apoiar as secretarias de educação de todo o país durante e, sobretudo, após o período de isolamento social, como consta na página virtual⁵ do CIEB que divulga e apresenta esse Guia de forma estritamente online. A página apresenta uma sequência de itens para compreensão do que é o Guia e, por fim, têm-se a aba “Vamos começar” que conduz a uma outra página detalhando o Guia.



Figura 1 - Página inicial do Guia

Fonte: Disponível em: <https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/guia>. Acesso em: 15 mar. 2023.

Na aba “o que está acontecendo?” contextualiza-se a interrupção das aulas presenciais ocasionadas pela pandemia de Covid-19 e afirma-se que a maior preocupação é garantir a continuidade das aulas de forma remota e a manutenção do vínculo das escolas com os alunos e suas famílias. A partir deste cenário, o CIEB afirma que “reuniu experiências e boas práticas do Brasil e do exterior para elaborar possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais no atual cenário”, que denominaram em sete Estratégias de Aprendizagem Remota (EAR), que podem ser aplicadas de forma combinada, de acordo com o site, como vemos na imagem a seguir. As estratégias podem ser acessadas pelo *hiperlink*⁶ que está em azul na descrição das estratégias, onde abre um arquivo para impressão (pdf) que indica as condições necessárias, as potencialidades, os desafios e “como fazer” as estratégias apresentadas.

Nos objetivos afirmam que o Guia se trata de um passo a passo com orientações e referências para facilitar o planejamento e a execução das Estratégias de Aprendizagem Remota (EAR), agrupadas de acordo com suas similaridades de implementação.



Figura 2 - Página principal do Guia – as estratégias

Fonte: Disponível em: <https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/guia>. Acesso em: 28 jul. 2023.

Na aba “a ferramenta de seleção” é possível, ao clicar no hiperlink Seleção de Estratégias de Aprendizagem Remota, ser encaminhado para um questionário que tem como objetivo identificar quais estratégias são mais adequadas à realidade da escola e, assim, construir seu próprio plano emergencial de ensino.

Na aba “Como fazer”, tem-se uma trilha com o passo a passo de como implementar as estratégias de ensino, onde ao passar o mouse ou clicar na etapa, aparecem suas sub-etapas, sendo que os itens 4 e 5 possuem as mesmas sub-etapas.



Figura 3 - Aba “como fazer?”

Fonte: Disponível em: <https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/guia>. Acesso em: 20 fev. 2023.



Figura 4 - Aba “como fazer?”

Fonte: Disponível em: <https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/guia>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Após essa aba, no final da página há o hiperlink “Vamos começar?”, ao acessá-lo é possível ter a seguinte ordem:

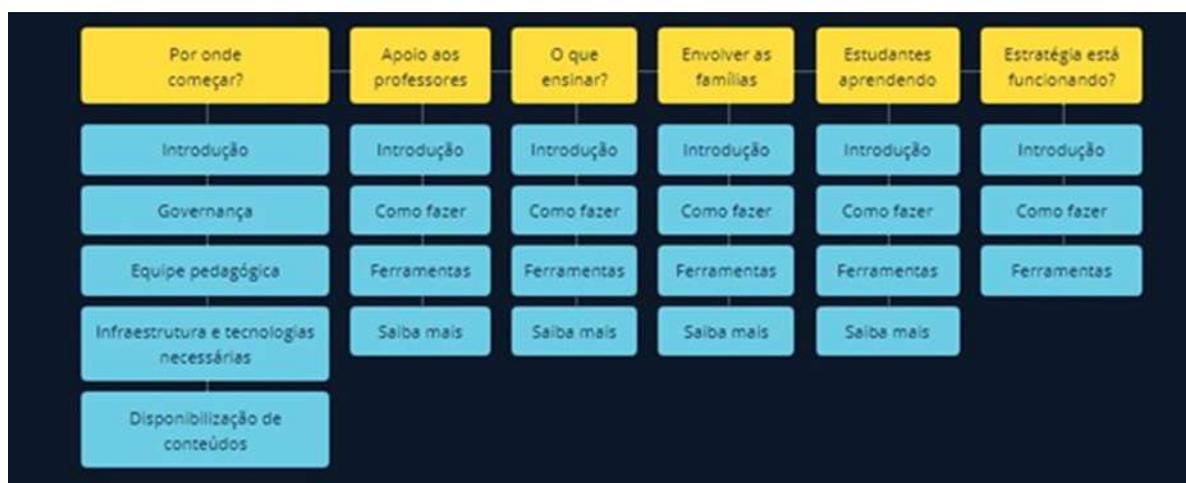


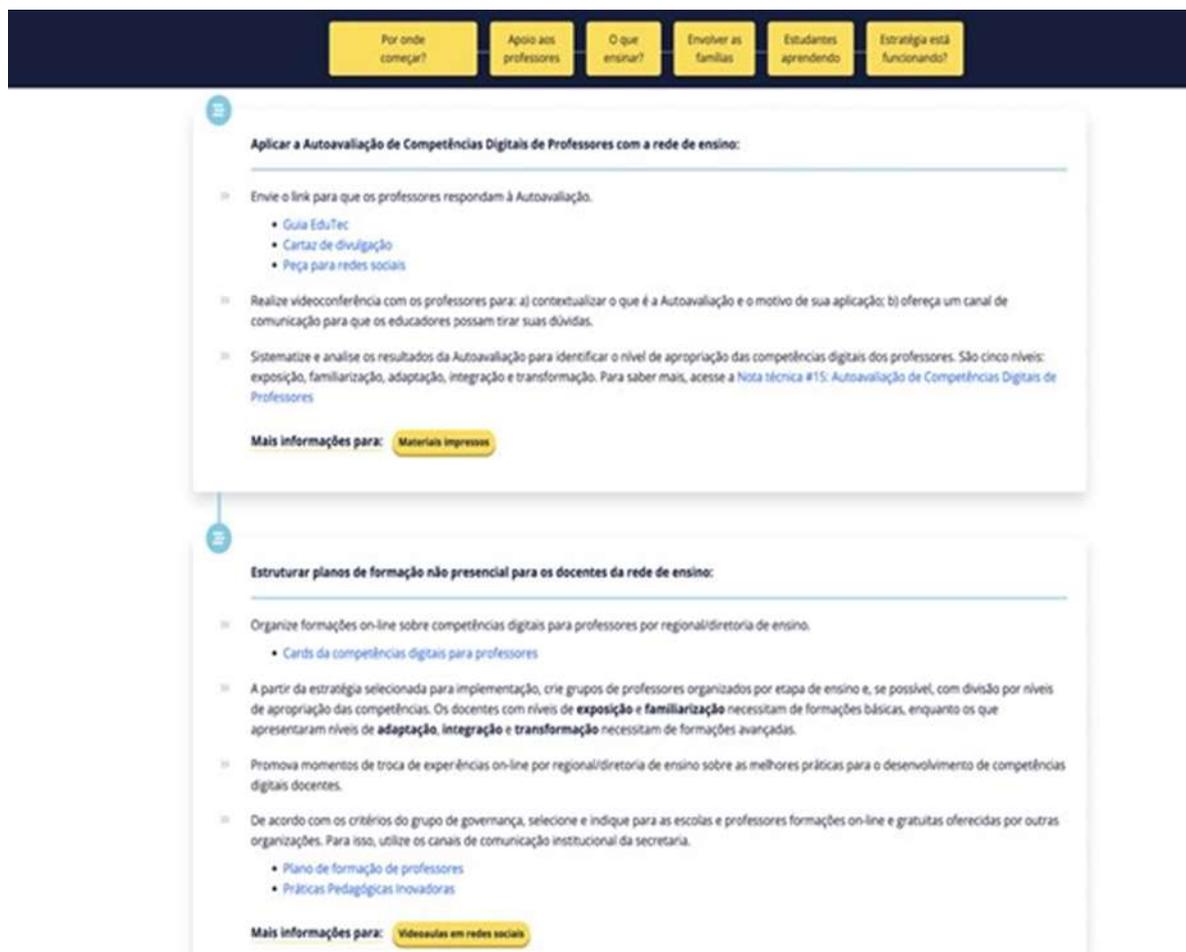
Figura 5 - Aba “Vamos começar?”

Fonte: Disponível em: <https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/guia>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Em todas as etapas do Guia, têm-se abas “Como fazer” que indica o que o professor e gestor deve fazer, com verbos no infinitivo trazendo uma orientação; “Ferramentas”, onde encontram-se modelos (de plano de aula, de roteiro de aprendizagem para o aluno, modelo de criação de grupo no *WhatsApp Messenger* com as famílias, diário do professor etc.) que podem ser baixados. Ao que parece, circunscreve a ação do professor à mera aplicação/transposição – ou tradução literal - das atividades descritas no documento “Guia”, percebe-se uma tentativa de consolidação da forma (e da fôrma) que o professor deve atuar.

Percebe-se um discurso educacional comodificado, dominado por um vocabulário associado às competências (Fairclough, 2001, p. 257 *apud* Barreto, 2019, p. 310). Essa comodificação reconfigura o campo educacional, pelos discursos que tentam materializar novas concepções e práticas, nas quais o trabalho docente acaba por poder ser decomposto em habilidades e competências básicas (Barreto, 2019, p. 310); e o ato de ensinar passa a ter como objetivo seguir os passos de uma trilha proposta por outrem. Assim, para que o professor seja visto como aquele que desempenha uma boa performance, ele precisa ter o somatório das competências e seguir a trilha traçada para ele. No caso do Guia, no desdobramento dos caminhos indicados no como começar, no que diz respeito ao apoio aos professores, há a indicação de que é preciso que o professor conheça as competências digitais que já possui e as que precisa adquirir, o que para as redes é indicação de como atuar junto aos professores. Isso

se daria a partir da realização da Autoavaliação de Competências Digitais. E daí há um passo a passo de como desenvolver essa dimensão de apoio ao professor:



Por onde começar? Apoio aos professores O que ensinar? Envolver as famílias Estudantes aprendendo Estratégia está funcionando?

10

Aplicar a Autoavaliação de Competências Digitais de Professores com a rede de ensino:

- 10 Envia o link para que os professores respondam à Autoavaliação.
 - Guia EduTec
 - Cartaz de divulgação
 - Peça para redes sociais
- 10 Realize videoconferência com os professores para: a) contextualizar o que é a Autoavaliação e o motivo de sua aplicação; b) ofereça um canal de comunicação para que os educadores possam tirar suas dúvidas.
- 10 Sistematize e analise os resultados da Autoavaliação para identificar o nível de apropriação das competências digitais dos professores. São cinco níveis: exposição, familiarização, adaptação, integração e transformação. Para saber mais, acesse a Nota técnica #15: Autoavaliação de Competências Digitais de Professores

Mais informações para: **Materiais impressos**

11

Estruturar planos de formação não presencial para os docentes da rede de ensino:

- 11 Organize formações on-line sobre competências digitais para professores por regional/diretoria de ensino.
 - Cards da competências digitais para professores
- 11 A partir da estratégia selecionada para implementação, crie grupos de professores organizados por etapa de ensino e, se possível, com divisão por níveis de apropriação das competências. Os docentes com níveis de **exposição e familiarização** necessitam de formações básicas, enquanto os que apresentaram níveis de **adaptação, integração e transformação** necessitam de formações avançadas.
- 11 Promova momentos de troca de experiências on-line por regional/diretoria de ensino sobre as melhores práticas para o desenvolvimento de competências digitais docentes.
- 11 De acordo com os critérios do grupo de governança, selecione e indique para as escolas e professores formações on-line e gratuitas oferecidas por outras organizações. Para isso, utilize os canais de comunicação institucional da secretaria.
 - Plano de formação de professores
 - Práticas Pedagógicas Inovadoras

Mais informações para: **Videoaulas em redes sociais**

Figura 6 - Aba: Como apoiar os professores?

Fonte: Disponível em: <https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/implementacao>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Sobre as competências digitais, na nota técnica #15 indicada e apresentada como hiperlink, há a explicação:



Figura 7 - Questionário de avaliação

Fonte: Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/06/CIEB_NotaTecnica15_junho_-2019.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

Assim como neste, todos os itens apresentados na Figura 2, na organização sequencial do “como fazer?” para o item ferramentas, há a apresentação de modelos de planilhas a serem preenchidos pelos professores/redes de forma a roteirizar aprendizagens e conteúdos e, concomitantemente, sua aferição.

Em nosso entendimento, essa tentativa é perpassada por uma concepção de educação como cálculo, como algo que se pode prever, dimensionar, “aparar as arestas” e assim construir um “passo a passo” a seguir. Esta concepção se pauta numa ideia metafísica de sujeito, como

único, finito e centrado; com isso é possível estabelecer o que esse sujeito deve aprender e também como esse sujeito deve ser ensinado, pois ele tem uma “essência”. Tal concepção se desdobra também nos sentidos de conhecimento mobilizados: fixados, verdades que se estabelecem de forma independente do contexto por onde circula, das contingências do social.

Com Biesta (2013), pensamos na morte do sujeito, não de forma literal, mas como uma metáfora ao rompimento desse entendimento do que é ser humano, problematizando a ideia de que é possível definir a essência do sujeito; e questionando “onde o ser humano como um indivíduo único se torna presença” (Biesta, 2013, p.79), e assim entendendo que não é possível definir aprioristicamente o que é ou quem é o sujeito. Em contrapartida, o pós-estruturalismo nos ajuda a entender o sujeito como não essencializado, descentrado, em constante processo de construção e desconstrução de verdades sobre si mesmo e a sociedade onde vive (Junior; Fuhr; Kist, 2017).

Na análise em questão, com foco em responder e “dar conta” sobre o que deveria constituir a educação durante a pandemia, pretende-se responder “à indagação do *que são* ou *o que deveriam ser* os fins da educação” (Cunha; Costa; Borges, 2018, p. 181), uma busca pela plenitude a ser alcançada no social. Entretanto, assumimos que essa plenitude é impossível, não havendo um lugar para ser ou dever ser, mesmo que façamos investimento e inscrições para isso, toda significação tem caráter contingente e provisório.

Enfatizamos que no campo das Políticas Curriculares, há uma gramática fortalecida que busca suprir uma falta da significação, como se a resposta a essa falta fosse afirmar o que deve ser a educação em busca de algo suposto comum (Cunha; Costa; Borges, 2018, p. 182), assim como a ideia de que, com a aplicação de atividades baseadas neste tipo de educação garantiremos qualidade “absoluta” no processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos ainda que a busca por essa totalidade é impossível, “e ao mesmo tempo requisitada pelo particular: nesse sentido, está presente no particular como aquilo que está ausente, como falta constitutiva” (Laclau, 2011, p.41).

A trilha “precisa e clara” pressupõe a transparência do conhecimento, a possibilidade de se alcançar a verdade do conhecimento e, ao mesmo tempo, o tira do campo do jogo de significação que permite interrogar a ideia de essencial. Dessa forma, defendemos acerca da indecidibilidade – que não é sinônimo de indecisão e demanda a decisão -, que atua na negociação contingencial, na emergência da pergunta inquietante, no encontro com o outro em

sua imprevisibilidade. Assim, não se trata de negar o conhecimento, mas ao entendê-lo como discurso, observar que ele não é passível de fechamento, de homogeneização e univocidade.

Percebemos que há a proposição de como desenvolver os conhecimentos necessários e isso se expressa na própria definição das etapas a serem seguidas. Ou seja, há interesse mútuo: um conhecimento coisificado que encontra um meio visto como acesso direto que não abala a condição desse mesmo conhecimento. Esse acesso se dá respondendo a demanda de atualização, contexto sociocultural de desenvolvimento tecnológico, uma dada visão de autonomia.

Contudo, retomando as premissas que assumimos como chave interpretativa, o que se observa é que há uma significação de tecnologia e conhecimento em articulação com a concepção de currículo que se depreende das políticas curriculares contemporâneas em seu esforço centralizador.

E observar tais significações, como já aprendemos também com o uso do aplicativo do qual extraímos a metáfora do “dar match”, implica não em acessar uma significação última, mas uma disputa, negociações que permitem, de forma contingente e contígua, que haja deslocamento e articulações discursivas para deslindar tais significações.

Nesse sentido, trata-se de reativar sentidos obscurecidos e atentar para os usos e abusos da tecnologia. A noção de usos e abusos, já muito usada no campo das Ciências Humanas e Sociais (não há como não lembrar de Bourdieu em seus usos e abusos da história oral), alinhamo-nos ao uso de Joan Scott (2012) em seu artigo que discute os usos e abusos do gênero e defende que essa é uma questão permanente aberta, pois quando se pensa estar resolvido, percebe-se que o caminho não é esse, afirmação que podemos trazer para a discussão acerca da tecnologia.

3 CONSIDERAÇÕES – EM CURSO...

Nos diferentes caminhos já percorridos pela tecnologia em suas relações com a educação – de recurso, meio, aparato material à espaço-tempo de produção de conhecimento - o que se mantém é que essa relação educacional se dá *pari passu* ao conhecimento. Sendo assim, no contexto atual, o atrelamento do currículo unificado e prescritivo se alinha ao

conhecimento fixado científico, unívoco, associado à tecnologia como meio atual, direto e objetivo, numa tentativa de conter a produção de sentidos.

Concordamos com Cunha e Costa (2019) ao considerarem que há um pensamento de controle do currículo, ou um pensamento de que o controle garante um currículo uno, seguro para esta e futuras gerações, comprometido com um projeto de conhecimento para os sujeitos e, então, passa a ser capaz de garantir a consecução de finalidades irrecusáveis para a sociedade. Essas tentativas perpassam pelo cálculo, que visa combater o “incontrolável da vida, do currículo, do outro” (p. 145). Ou seja, se retoma um essencialismo na política curricular.

A ideia de essencial é retomada assentada na lógica da objetividade do conhecimento e que, devido a isso, é possível controlar, definir, normatizar e que essa própria objetividade do conhecimento torna difícil refutá-lo como princípio normativo, ou recorrendo à leitura da teoria do discurso, apresenta o conhecimento como fundamento último. Nesse sentido, observamos, tal como Laclau discute, uma proposição normativa que tenta dominar todos os sentidos do social, apresentando uma resposta/solução política capaz de desenhar um novo cenário educacional (Frangella; Dias, 2018, p. 10).

Nessa perspectiva, o incontrolável das formas de fazer o mundo, especificamente aquelas sobre as quais não se consegue controlar, nem mesmo por meio da alteridade, aquelas não elencadas por uma lógica de resultados e padrões mínimos ou comuns, passam à condição acessória ou marginal (Cunha; Costa, 2019).

Esse essencial passível de controle é apresentado, como afirmam Afonso e Carvalho (2021), como resposta/solução política, porém este movimento expurga a diferença, uma vez que o “essencial” é estabelecido a partir de um referencial e vem se deslocando como estratégia discursiva, que acarreta tentativas de controle da diferença tornando-as “bizarras”, como exemplos do que precisa ser superado (Macedo, 2013, p. 443).

São esses sentidos de tecnologia que problematizamos e para tal recorremos a Derrida (2002) (Apud Derrida; Stiegler, 2002) quando este trata de artefactualidade e actuvirtualidade. Sobre artefactualidade o autor discute a condição de produção da atualidade – ela não é dada, mas produzida, mobilizada de forma performática: o que acessamos são esquemas ficcionais, quanto a actuvirtualidade o autor trata da impossibilidade de uma demarcação precisa e binária entre virtual e realidade, a virtualidade afeta o espaço-tempo do próprio evento, rompendo com uma lógica sequencial e marcando a fluidez e ambivalência que estão jogo.

Borges (2010, p. 39) afirma que essas características se referem a efeitos complicados de espectralidade, virtualidade, o “como se” e a mediação do “real no presente”. Para o autor, falar de tal fenômeno contemporâneo é necessário e inevitável, mas é, também, um pouco contraditório, pois, enquanto planos concretos, não estão afastados do pensamento de Derrida. Assim, há que se observar que é acessado não é o dado como transparência, mas um jogo de significações, performances e tensionamentos, um outro que não nos fala direto, face a face, como por exemplo a experiência de assistir TV pode sugerir para mim, mas há um rastro de outros que, de forma fantasmática, se fazem presentes.

Com isso, há a percepção da realidade como atualidade que se movimenta por meio de imagens virtuais, espaços virtuais e eventos virtuais, num suposto tempo presente (Carvalho, 2020). Esses imbricamentos entre real e virtual podem ser considerados para entendermos o atual cenário.

O autor problematiza a questão do tempo, da tensão de um presente/presença reclamado e contínuo, mas destacamos, em diálogo com seu pensamento, é a questão da alteridade – do outro. Nesse caso, um outro maquinal que precisa ser considerado enquanto tal, o que nos impele a refutar características de objetividade, neutralidade, transparência, “imediatização”, verdade. Um outro-máquina que performa e espetaculariza o evento, por vezes eclipsando sua singularidade. É a singularidade do evento como alteridade que precisamos discutir e retomar para pensar possibilidades críticas outras com a tecnologia.

Argumentamos acerca da necessidade de tensionar a tecnologia como e na diferença, numa problematização que a ressignifique para além de uma ideia de horizontalidade, de um espaço público coabitado por todos, para todos e de forma igualitária, subsumindo relações de poder que perpassam essa artefactualidade, ideia corrente que se manifesta no que estamos assistindo nos usos e abusos das redes sociais.

Se por um lado, as redes nos incitam a pensar no fluxo contínuo, nas relações imprevistas e nas decisões contingenciais, por vezes elas obscurecem uma perspectiva de linearidade e transparência. É preciso trazer à tona a “impureza” na tecnologia assentada no predomínio do aparato sobre a dimensão discursiva, da tecnologia fetichizada que, como aparato, dá acesso ao conhecimento. Mas o fetiche, tal como defendido por Bhabha (2001)

inaugura a temporalidade do “ou”, a ambivalência que se move na recusa e, ao mesmo tempo, desejo que antevê a parcialidade e não fixação do objeto-fetichado-estereotipado.

Assim, problematizar a tecnologia se dá no enredamento dessa discussão que atravesse mundos não propriamente delimitados – borrar fronteiras, ou pensar a fronteira como ficção e no seu atravessamento pensar/editar outras fotos, narrativas para quem sabe, “dar outros *matches*”.

REFERÊNCIAS

Afonso, Nataly; Carvalho, Ana Paula Pereira Marques de. Governança em rede: sentidos que se deslocam no movimento da formação continuada de professores alfabetizadores.

Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 3, p. 1405-1422, set./dez 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/carvalho-afonso.pdf>. Acesso em 10 mar. 2023.

Barreto, Raquel Goulart. Tecnologias para a padronização do ensino? *In*: Macedo, Elizabeth.; Menezes, Isabel. **Currículo, política e cultura**: conversas entre Brasil e Portugal. Curitiba: CRV, 2019. p. 309-324.

Bhabha, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

Biesta, Gert. Contra a Aprendizagem - Recuperando uma linguagem para a educação numa era da aprendizagem. *In*: Biesta, Gerst. **Para além da aprendizagem - Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 29-53.

Borges, André de Barros. **Considerações Sobre Derrida e a Universidade**. 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Carvalho, Ana Paula Pereira Marques de. **“Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro**: “signo tido como milagre”. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Carvalho, Ana Paula Pereira Marques de. **A educopédia e os embaixadores**: estrangeiros em cena nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CIEB. **Notas técnicas#15**. Autoavaliação de Competências Digitais de Professores. 2019.

Cunha, Érika; Costa, Hugo. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 141-163, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5280>. Acesso em: 22 fev. 2023

Cunha, Érika; Costa, Hugo; Borges, Verônica. Desconstrução, alteridade e tradução: percursos investigativos nas políticas de currículo. *In*: Lopes, Alice Casimiro.; Siscar, Marcos. **Pensando a Política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 179-200.

Derrida, Jacques; Stiegler, Bernard. **Echographies of television: filmed interviews**. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity; Blackwell, 2002.

Ferreira, Lhays. **Prescrições Curriculares: problematizando o sentido de tecnologia em redes políticas digitais**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Ferreira, Lhays. Rosário, Roberta. As tecnologias no movimento de produção curricular: discutindo política de currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1.466-1.486, jul./set. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48054>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Frangella, Rita de Cássia Prazeres.; Dias, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Junior, Nadir Nara; Führ, Jean Jeison; Kist, André Urban. Diálogos possíveis entre a psicanálise lacaniana e a teoria do discurso. *In*: Mendonça, Daniel de; Rodrigues, Léo Peixoto; Linhares, Bianca (Orgs.). **Ernesto Laclau e seu Legado Transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017. p. 20-44.

Laclau, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2013.

Lopes, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. *In*: Mendonça, Daniel de; Rodrigues, Léo Peixoto; Linhares, Bianca (Orgs.). **Ernesto Laclau e seu Legado Transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017. p. 109-112.

Lopes, Alice Casimiro; Borges, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

Macedo, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450. 2013. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf. Acesso em: 14 maio 2015.

Oliveira, Gustavo Gilson; Oliveira, Anna Luiza; Mesquita, Rui Gomes de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29574>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Pereira, Talita Vidal. Ensino remoto não é “ensino”? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28 e280017, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hgGTq54TfDjnsn8nHgKnc4JK/abstract/?format=html&lang=p>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Scott, Joan W. OS USOS E ABUSOS DO GÊNERO. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/.15018>. Acesso em: 8 out. 2019.

NOTAS:

¹ Esse texto traz, de forma revisada e ampliada, palestra proferida por uma das autoras durante o VI Seminário Web Currículo – Educação e Humanismo, realizado entre 04 e 06 de novembro de 2019 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Compôs o Ciclo dialógico 2: Conhecimento, currículo e tecnologias que contou com a participação, além da autora, de Maria Elizabeth Almeida (PUC-SP) e Gláucia da Silva Brito (UFPR).

² No Glossário de Derrida (Santiago, 1976) encontramos desvendamento que indica que não há significado único a ser descoberto, mas que “a descoberta é a apreensão da coexistência mútua de várias direções significantes num mesmo conceito ou metáfora” (p. 20).

³ Referência ao texto: Derrida, Jacques. *Torres de Babel* / Jacques Derrida; tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

⁴ Disponível em: <https://cieb.net.br/programa-de-inovacao-educacao-conectada-piec/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

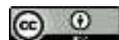
⁵ Disponível em: <https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/guia>. Acesso em: 20 fev. 2023.

⁶ Área clicável da página web.

Recebido em: 10/04/2023

Aprovado em: 24/08/2023

Publicado em: 30/09/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.