



NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

PERSPECTIVAS DE CURRÍCULO E PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

CAPÍTULO 4



GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

CEINFOR
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
INFORMÁTICA E FORMAÇÃO DA BAHIA
MÃE STELLA

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
JERÔNIMO RODRIGUES SOUZA

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ADÉLIA MARIA CARVALHO DE MELO PINHEIRO

SUBSECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DANILO DE MELO SOUZA

COORDENAÇÃO EXECUTIVA DE PROGRAMAS E
PROJETOS ESTRATÉGICOS DA EDUCAÇÃO
MARCUS DE ALMEIDA GOMES

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
ASTOR VIEIRA JÚNIOR

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
ADRIANA REIS DIOGO
ANA MARIA DAS VIRGENS TRIGO
ANDRÉ FELIPE DE SANTANA SILVA CARMO
ANDRÉIA SANTOS SANTANA
FÁBIO ROBERTO DA SILVA
MILENA COSTA DO NASCIMENTO
NÁJILA DA SILVA LOPES
ROSA HELENA RIBEIRO TEIXEIRA
ROSILDA MAGALHÃES CASTRO
SHEILA DANIELLE DE FREITAS RIBEIRO
VANESSA COSTA REIS

COORDENAÇÃO DOS COMPLEXOS INTEGRADOS
ROBSON RAIMUNDO COSTA DOS SANTOS

DESIGN E DIAGRAMAÇÃO
JOÃO LINO NASCIMENTO NETO

PERSPECTIVAS DE CURRÍCULO

Várias teorias têm se lançado a compreender o currículo, sobretudo no que os teóricos do tema têm chamado de Teoria Crítica e Teoria Pós-Crítica. Além de estender nossa compreensão dos processos de dominação, os legados das teorias críticas não podem ser facilmente negados. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Com as teorias críticas, aprendemos que o currículo é uma construção social como qualquer outra, como bem sinaliza Silva, 1990, p 148:

[...] o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como currículo. É apenas uma contingências social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que no currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de processo de intervenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não.

Não obstante e levando como referência os documentos orientadores para a construção do currículo das escolas de tempo integral, é perceptível que, enquanto a sociedade passa por diversas transformações, o currículo passa nestas mesmas condições, e dessa reflexão emerge inquietações para nos responder a não mais quais conhecimentos são válidos e, sim, quais conhecimentos são considerados válidos.





O questionamento nos remete a uma reflexão bem mais profunda que nos propõe a inquietação. Dar uma resposta ao ora questionado, é reconhecer a capacidade da liquidez, que no dizer de Bauman (2000), estamos todos imersos, como sociedade e, por consequência, os relacionamentos, as possibilidades midiáticas, transitórias e furtivas que o processo de globalização nos impõe enquanto sociedade, tendo impactos decisivos em democracias, nos processos econômicos, na vida de pessoas e comunidades, em grande parte promovendo a segregação e a expropriação social.

Tais demandas da contemporaneidade, no que se refere ao currículo, nos remete a amplitude de discussões em que os princípios se direcionam para um pensamento baseado no sujeito, numa percepção das individualidades, da cultura e das identidades, direcionando o conhecimento a pensar não só as condições sociais, mas também aos princípios étnicos e multiculturais, buscando trazer o cotidiano para a sala de aula (SILVA, op. cit., p.85).

Nessa perspectiva, é preciso lançar um olhar integrador para este instrumento que conduz as aprendizagens formais que é o currículo. Traçá-lo, no dizer de Simonini (2015), é tecer num caminho e um roteiro de vida, é se comprometer como territórios de subjetivação a definirem o que deve ser sonhado, pensado e atuado como possibilidade individual e coletiva, e mais é manter um diálogo com as intencionalidades do século XXI.

[...] que nasceu sob a marca da emergência de novas tecnologias e da mudança de valores de consumo. Nas fábricas norte-americanas, em especial, o conceito de eficiência passou a ganhar importância, principalmente diante dos resultados econômicos provenientes de metodologias tayloristas e fordistas de controle do tempo, do desempenho e, conseqüentemente, da produtividade dos trabalhadores. Por sua vez, essas políticas de eficiência transbordaram também para a arena educacional, trazendo à baila questionamentos sobre a efetiva produtividade das escolas e seu conseqüente papel frente às exigências do mercado capitalista (SIMONINI, 2015)



Não há dúvidas que hoje a perspectiva curricular pede uma construção teórico-metodológica embasada na inter-relação entre princípios, fazendo que o objetivo principal seja a aprendizagem dos/das estudantes, não forçada, mas em diálogo com seus conteúdos cotidianos, percebendo o conhecimento não como uma teoria abstrata e distante, porém de uma forma integrada e voltada para os seus, é sobretudo reconhecer a grandeza das diferenças locais, regionais e nacionais, individuais, coletivas e plurais.

Nesse caminho, inevitável é lançar mão de uma estrutura que se dialoga a fim de dar significação às aprendizagens e resposta às demandas da contemporaneidade, como nos sinalizou Nietzsche (1996, p.21 apud SIMONINI, 2015), que currículo é devir, trazendo a baila o conceito que atribui a esta última categoria, como aquilo tudo o que sucede, todo movimento, todo devir, considerados como fixação de graus, de forças – como uma luta. Não obstante, em prejuízo de outras propostas verdadeiras, mas aquelas capazes de considerar a realidade, não é um valor estático, porém um processo em movimento que não se congratula com qualquer propósito de atingir a certeza de um “mundo-verdade”. Como disserta Miguel Arroyo (2011):

[...] o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novas indagações que vêm do real. Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos. (p.. 38)

Assim sendo, e levando em consideração que os currículos geralmente compõem territórios a estabilizarem um caminho, uma direção e uma segurança, acompanhar devires que os atravessam significa, por sua vez, seguir os estranhamentos, as dúvidas e incertezas que brotam entre as verdades concebidas e entre os roteiros planejados.



Porém, ainda retomando Simonini (2015), é importante advertir que acompanhar os devires de uma dinâmica curricular não significa rejeitar conhecimentos, abolir tradições ou desqualificar o que foi construído enquanto acúmulo de saber. Contudo, não se podendo negar a necessidade de um campo de coerência a enlaçar conhecimentos e valores socialmente compartilhados, não se deve igualmente ignorar que reduzir a realidade ao que é conhecido e estável pode ser um conforto perigoso. Portanto, a concepção de currículo adotada parte de pressupostos pedagógicos, abaixo descritos.

PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Partindo da formação integral dos sujeitos, das competências gerais da Educação Básica, os pressupostos pedagógicos que basilam a Educação Integral em Tempo Integral no Estado da Bahia são: o protagonismo juvenil; os Projetos de Vida dos estudantes; a Formação omnilateral; as práticas e expressões artísticas, corporais e culturais como prática curricular; trabalho como princípio educativo; cuidado de si, do outro e dos espaços comuns; a pesquisa como princípio pedagógico; o protagonismo das juventudes; relações étnico raciais; gêneros e sexualidades; o território como lócus de aprendizado; na interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior.

Antes de dissertar sobre cada um dos pressupostos acima citados, faz-se necessário entender sobre qual público estamos falando. Partindo da concepção de uma educação contextualizada, é preciso ainda voltar os olhos para as identidades das juventudes do nosso Estado, ao passo que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD), do ano de 2018, 81,1% da população baiana

se autodeclara negra (pretos e pardos de acordo com o conceito do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Assim, faz-se necessário cumprir o que determinam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que preconizam a obrigatoriedade da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições formais de ensino de forma inter/transdisciplinar.

Em se tratando especificamente do currículo da Educação Integral em Tempo Integral no Estado da Bahia, todos os componentes curriculares deverão desenvolver uma diversidade de atividades didático-pedagógicas articuladas ao currículo, permitindo a sua adequação à realidade escolar e aos projetos de vida dos/as estudantes, que podem se materializar em diversos formatos, tais como clubes de leitura, clubes de ciências, projetos, seminários, grupos de estudo, oficinas, laboratórios, minicursos, estações dos saberes.



As ações devem ser articuladas de forma transdisciplinar com outros componentes curriculares ou com outros programas e projetos da escola ou da Secretaria da Educação, com o objetivo de ampliar conhecimentos relevantes e pertinentes, oferecendo diversas temáticas de interesse geral que possam dialogar com interesse dos/as estudantes e a promoção de atitudes, gerando reflexão crítica e autônoma.

A garantia dos direitos fundamentais para as crianças e os adolescentes enquanto pessoa humana tem sua origem na Declaração Universal dos Direitos Humanos desde 10 de dezembro de 1948, subsequentemente foram fortalecidos por outras legislações: Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959), Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996).

O ECA é o principal regulamento dos direitos das crianças e adolescentes, o seu artigo 1º já apresenta o objetivo do estatuto, garantir a proteção integral à criança e ao adolescente, assim como aplicar as Medidas Socioeducativas cabíveis nos casos de atos infracionais previstos no Estatuto.

Diante disso é importante apresentar que a criança e o adolescente como sujeitos de direito têm prioridade no que tange às políticas públicas baianas, assim a Educação instaurada no Estado da Bahia desde de 2014 promove uma educação integral em tempo integral que garante os direitos humanos e fundamentais de crianças e adolescentes no que tange a responsabilização do Estado no âmbito escolar e educacional segundo a preconização da CRFB e da LDB, tendo em vista o processo das aprendizagens que envolve as crianças e os adolescentes através dos programas e projetos estratégicos da educação.



FORMAÇÃO OMNILATERAL DOS SUJEITOS

A Educação Integral em Tempo Integral se pretende na disruptura da lógica de uma escola unilateral, destarte a educação omnilateral dos sujeitos é um conceito base para a lente da formação humana. “Essas dimensões envolvem sua vida corpórea, material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012). O conceito de Educação Integral dialoga ontologicamente com a concepção de educação omnilateral, as quais partem do princípio de uma formação que respeite o ser humano nas dimensões objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento, quer seja sua relação com as condições materiais reais de vida, quer com seus aspectos culturais, socioeconômicos, cognitivos, afetivos e identitários.

PRÁTICAS E EXPRESSÕES ARTÍSTICAS, CORPORAIS E CULTURAIS COMO PRÁTICA CURRICULAR

Em consonância com a competência 4 da BNCC, “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”, compreende-se aqui que as manifestações artísticas corroboram para a interpretação e produção de novos códigos, para a constituição das identidades individuais e coletivas, assim como para a formação cidadã e para a vida em democracia e em aspectos relacionados ao senso estético, à relação entre cultura, arte, trabalho, ciências e relações sociais.

Importante partir das manifestações artísticas do ponto de vista local, a partir dos territórios de identidade e suas diversas expressões, e do ponto de vista global. As linguagens artísticas e manifestações culturais devem estar diretamente imbricadas ao currículo, de acordo com as práticas que incorporem a apreciação e análise de obras em suas diversas expressões. As linguagens artísticas devem partir das suas expressões aliadas à alfabetização estética dos/das estudantes, visto que a Arte possui conteúdo historicamente sistematizado e contextualizado no seu tempo e espaço.

As manifestações culturais dos Territórios de Identidade e os saberes populares deverão dialogar com o currículo e as linguagens artísticas, assim como ao acesso aos bens culturais enquanto direito das juventudes, na medida em que se configura como fator emancipatório e civilizatório. Desta forma, a cultura de um povo constrói a identidade do cidadão, assim como nos diz Tomaz Tadeu da Silva (1999), o currículo é documento de identidade.



O Estatuto da Juventude que, também, assegura ao jovem o direito à cultura em seu art. 21, preconiza que: o jovem tem direito à cultura, incluindo a livre criação, o acesso aos bens e serviços culturais e a participação nas decisões de política cultural, à identidade e diversidade cultural e à memória social, isso, dentro da sociologia da educação discutida por Bourdieu (1998) se constitui como capital cultural, que reúne os saberes e conhecimentos da educação formal.

Não obstante, as produções de cultura nos espaços não formais de educação/aprendizagens também se constituem capitais culturais, permitindo que o indivíduo se (res)signifique e transite nos espaços socioculturais. O artigo 22 do Estatuto da Juventude descreve uma série de capitais culturais, definidos como direitos culturais da juventude e que compete ao poder público assegurá-los.

Os capitais culturais contribuem de forma eficiente e efetiva em uma educação reflexiva, cidadã e inclusiva. Entre eles está, garantir ao jovem a participação no processo de produção, reelaboração e fruição dos bens culturais. A(s) apropriação(ções) do sujeito em relação a(s) sua(s) capacidade(s) de produção cultural o possibilitará entender a multiplicidade e a diversidade dos saberes.

Assim como, incentivar os movimentos de jovens a desenvolver atividades artístico-culturais e ações voltadas à preservação do patrimônio histórico constitui-se de grande importância. O Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), conhecida como Lei Rouanet, lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, é uma importante ferramenta no fomento a cultura e as produções culturais, apoia, promove, estimula, e difunde os bens culturais materiais e imateriais que remontam a história da sociedade brasileira.



O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) define e contextualiza a magnitude da educação patrimonial ressaltando o enfoque interdisciplinar e a cultura que denota pluralidade de ações, pensamentos, manifestações, produtos, signos, formas, descobertas e socialização, estrutura-se como um universo a ser (re)descoberto, a cada dia, ela permeia como um elemento que catalisa o desenvolvimento, arquiteta a ação humana por meios da agregação de múltiplos conhecimentos.

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (BRASIL, s/a)

Para o IPHAN o conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades, principalmente com aulas expositivas, do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade, pertencimento e cidadania.

A educação integral em tempo integral tem por objetivo uma educação reflexiva, inclusiva, cultural, holística e que contribui com o indivíduo em seus processos formativos, identitários, culturais e sociais, dessa forma, a lei da cultura e o estatuto da juventude respaldam o contexto socioeducativo proposto pela lei estadual nº 14.359 de 26 de agosto de 2021 que instituiu o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira que contempla um currículo diverso, vivo, cultural, social, inter/transdisciplinar na perspectiva da educação em tempo integral.



A educação é uma forma de dialogar com o mundo. (Re)estabelecer relações de aprendizagens. Constituindo-se como um capital cultural. Diante disso, ressalta-se que as experiências culturais integram a formação política, social e econômica das juventudes corroborando com as aprendizagens e com o protagonismo juvenil.



É importante apresentar que a Constituição Federal de 1988 advertiu a preciosa importância da cultura para sociedade brasileira, acompanhando, inclusive, o processo evolutivo, dentro da história brasileira, acerca dos conceitos de cultura e patrimônio cultural, anteriormente restritos e tratados superficialmente na Constituição Federal de 1934 (pela primeira vez) e na Constituição Federal de 1937.

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Assumir o conceito de trabalho como princípio educativo requer a ideia da integralidade dos sujeitos anunciada pela formação integral e educação omnilateral, tendo em vista o aspecto central do trabalho e suas múltiplas possibilidades visando a preparação para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.



O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p.750).

Desta forma, a dimensão profissional do processo formativo se assenta na superação da concepção tecnicista fundada na construção de competências meramente técnicas e utilitárias para a empregabilidade, mas, ao contrário, na formação omnilateral de pessoas humanas e sociais, sujeitos de direitos capazes de intervir no mundo do trabalho e na sociedade.



Assim, a proposta curricular baseia-se na articulação com os projetos de vida do/da estudante, bem como no desenvolvimento de atividades de iniciação científica, educação tecnológica, linguagens artísticas, culturais, desportivas, as vivências e práticas socioculturais e políticas, a afirmação dos direitos humanos, a sustentabilidade, preservação do meio ambiente e a promoção da saúde.

Essa relação integrada e integradora deve propiciar a formação plena do/da estudante e possibilitar construções intelectuais mais complexas para a intervenção consciente e crítica na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento (BRASIL, 2012).

CUIDADO DE SI, DO OUTRO E DOS ESPAÇOS COMUNS

O cuidado de si, do outro e dos espaços comuns, a partir de uma dimensão socioeconômica e relacional do indivíduo, se insere enquanto peça fundamental na formação humana. Assim, parte-se do pressuposto de que o cuidado de si, do outro e dos espaços comuns está pari passu a uma formação humana integral em que o sujeito deve ser visto em sua condição holística.

A escola, como espaço de diversidade e pluralidade, assume o relevante papel de ser o lócus da promoção de uma educação para a paz enquanto estado social de dignidade onde tudo possa ser preservado e respeitado, permitindo que os/as estudantes e profissionais da educação vivenciem esses princípios, contribuindo para um clima escolar harmonizado que favoreça o desenvolvimento de habilidades voltadas para a convivência democrática e cidadã na escola, no território e na sociedade.



A escola não pode desvincular o cognitivo do afetivo, a formação integral dos estudantes perpassa pelas interações afetivas como solidariedade, empatia, resiliência, cidadania, cooperação, entre outras. Prezando pela afetividade a escola proporciona um ambiente de autoestima, acolhimento e confiança fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem e ressignificação das relações interpessoais mais equilibradas dentro do espaço escolar.

De acordo com a pedagogia afetiva o desenvolvimento das competências socioemocionais é um passo assertivo para assegurar uma atmosfera saudável e propícia para promover a equidade, valorizar a diversidade e construir espaços de convivência democrático comprometido com a responsabilidade na relação de um para com o outro.

Na perspectiva da escola enquanto lócus com uma integralidade que atenda não apenas às demandas da contemporaneidade, mas de um porvir, onde se entrelaçam as identidade culturais e econômicas visando um desenvolvimento sustentável, contínuo e responsável, na perspectiva do local para o global, que se conectam e interconectam através do fazer humano.



A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Partindo do pressuposto de que as juventudes são produtoras de culturas, de ciência e que a curiosidade é uma característica inerente ao ser humano, é necessário conceber a pesquisa enquanto princípio pedagógico em que o cerne deste pressuposto seja o letramento científico para a prática social cotidiana, que vise a aquisição dos conhecimentos sistematizados e a produção de outros.

Importante que esse pressuposto educativo compreenda a concepção da pesquisa em todos os componentes curriculares e áreas do conhecimento. Considere, reconheça e valorize os saberes populares e os territórios educativos não só o conhecimento historicamente sistematizado.

A concepção de pesquisa enquanto pressuposto pedagógico implica no emprego dessas características na sociedade vinculada aos interesses coletivos, aos arranjos produtivos locais e ao Território de Identidade. Vale ressaltar que a premissa da pesquisa, enquanto princípio pedagógico, perpassa também pelo contexto do/da professor/a pesquisador/a e da pesquisa enquanto constituinte dos princípios pedagógicos da instituição. O contato com a pesquisa desde a educação básica pode propiciar aos/às estudantes o interesse pela pesquisa, além do compromisso social, interconectando conhecimento e prática, revestindo de significado os pressupostos teóricos e, sobretudo, destituindo os entraves que separam escola, comunidade e território assim como conhecimento sistematizado e popular.

PROTAGONISMO DAS JUVENTUDES

A escola é uma instituição que intensifica os paradoxos impostos às juventudes quando não considera suas contribuições ao fazer pedagógico. Dayrell e Gomes (2009) ressaltam que, ao desconsiderar os jovens no presente, a escola perde a contribuição da experiência juvenil. Diante deste cenário, reforçar a participação das juventudes nos processos criativos, na mediação e intervenção sociocultural e no fazer pedagógico da escola contribuem para um ambiente mais atrativo para as juventudes.

A participação dos jovens na educação escolar é fundamental para sua inserção no mundo do trabalho, para a vida em democracia, para o exercício da cidadania. Quando tratamos de protagonismo juvenil na educação, precisamos considerar neste processo uma educação permanente, continuada e global, voltada para a mudança cultural. Uma educação em valores, e não apenas instrução, ou seja, não se trata de transmissão de conhecimentos. Esses sujeitos, da comunidade escolar, são os que fazem a escola e, por esta razão, precisam estar engajados para que as articulações se efetivem dentro e fora deste espaço de aprendizagem. Não há como ignorá-los, rever a organização escolar e curricular, o que ensinamos, como ensinamos. Adotar pedagogias mais participativas, reconhecendo os estudantes como sujeitos da ação educativa.



Ainda, quando citado na introdução deste texto, compreendemos que, para cumprir ao que dispõe uma educação contextualizada e em diálogo com as culturas juvenis, é preciso conhecer as características das juventudes do nosso estado que estão inseridas nas condições de vida experienciadas pelos sujeitos aqui retratados seja quanto à faixa etária, etnia, gênero ou orientação sexual, por exemplo.

Ainda mais quando os estudos mais recentes sobre juventudes consideram esse grupo etário diverso e mesmo tratando aqui do ambiente escolar, é fundante que a escola dialogue com as culturas juvenis tendo em vista aproximar os estudantes das discussões pedagógicas, da participação em espaços decisórios na própria escola estimulando assim o sentimento de pertencimento àquela comunidade. Vale também ressaltar as juventudes enquanto protagonistas da sua formação, considerando a urgência de metodologias ativas de aprendizagem, a educação entre pares, as subculturas juvenis e a cultura maker em voga na era digital.

Viver nesta era digital impõe aos indivíduos novas necessidades de aprendizagem e impacta diretamente na relação entre a juventude e o conhecimento. Incluir-se neste contexto, requer posturas mais ativas e colaborativas tanto de estudantes como de educadores. O tema ganhou grande ênfase com a homologação da BNCC e tem revelado grandes desafios ao cenário educacional.



A complexa tecnologia dos meios de comunicação digitais permite disseminar informações entre diversos contextos culturais de forma muito veloz e eficaz. Ambientada por tais tecnologias, as pessoas experimentam a sensação de estar em vários lugares simultaneamente, entre presença física e presença a distância. Santaella (2013) define estes espaços como multidimensionais e alia este conceito a dois outros: o de hipermobilidade, que refere-se mobilidade no ciberespaço potencializada pelos dispositivos tecnológicos e ao de ubiquidade, que a autora explica ser uma espécie de onipresença, ou seja, a capacidade de estar em vários lugares ao mesmo tempo. Segundo a autora, estes espaços multifacetados favorecem a disseminação do conhecimento.



No entanto, a disponibilidade desses conhecimentos na rede não significa que os mesmos estão ao alcance de todos. Beber dessas fontes e se movimentar dentro desse ciberespaço, além de se ter acesso a dispositivos específicos, exige também um preparo e uma imersão dos sujeitos a novas formas de letramentos, que incluam o estudo dos novos gêneros textuais contemporâneos caracterizados pela miscelânea de linguagens, mídias e tecnologias (Rojo, 2013). Para tanto, as práticas educativas precisam acompanhar essa evolução e equilibrar as formas tradicionais de ensino com metodologias que priorizem a investigação e a experimentação, aliadas às novas tecnologias, uma vez que estas já estão inseridas em diversas situações e ações do cotidiano e constituem a identidade juvenil.

A Cultura Digital articula-se com todas as áreas do conhecimento (SANTAELLA, 2012) e sua inserção ao currículo contribui para construção de ações colaborativas que favorecem a inclusão e a participação crítica dos jovens na cibercultura. Reconfigurar as práticas pedagógicas, conforme o cotidiano marcado pelas tecnologias digitais é propiciar espaços formativos com aporte nas vivências dos jovens e também conceber novos jeitos de aprender, tanto dentro quanto fora do espaço escolar, e conseqüentemente fortalecer o protagonismo desses sujeitos.



FOCO NO PROJETO DE VIDA DOS/AS ESTUDANTES

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o Projeto de Vida do estudante diz respeito ao planejamento quanto às perspectivas possíveis para os jovens, como também, ter em vista a continuidade dos estudos no ensino médio, fato este que potencializa a escola enquanto ambiente para a vida em democracia, como espaço formador, acolhedor, visando o exercício da democracia e da participação social e política.

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2017, p.62).

O Projeto de Vida deve corroborar para que o(a) estudante reflita sobre aonde quer chegar na vida, levando em consideração as relações históricas que o configuram, suas crenças, seus valores pessoais e o seu autoconhecimento, de modo a possuir uma visão clara do seu passado, presente e futuro e ter consciência do mundo em que vive e das relações que o cerca, sempre em busca de uma vida melhor. (ProEI, 2014, pág. 75).

O Projeto de Vida comporta a potencialidade de desenvolver as competências socioemocionais em uma lógica de aprendizagem que suscita o uso de metodologias ativas, uma vez que a apropriação teórica desse campo do desenvolvimento humano é mais difícil. O exercício da escuta, os registros autobiográficos, a observação crítica da realidade, a identificação dos limites e das potencialidades existentes em si e no território, a observação desperta dos sonhos, ambições e desejos e dos mecanismos necessários para transformar os sonhos em realidade, tudo isso deve estar presente no trabalho curricular com o Projeto de Vida.

A competência geral que trata do Projeto de Vida, na BNCC, nos apresenta o vínculo do projeto de vida com a liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade. Para o desenvolvimento dessa competência, ao longo da educação básica, são apresentadas as sub-dimensões da determinação, esforço, auto eficácia, perseverança e auto avaliação. Ainda no texto da BNCC, encontramos um claro apontamento para a organização da escola em atenção ao acolhimento das diversidades que as juventudes trazem, bem como a um percurso formativo que, observando diferentes percursos e histórias, faculte aos sujeitos da aprendizagem a definição dos seus Projetos de Vida, em âmbito individual e coletivo.



Demarcando ainda o campo privilegiado de fortalecimento do protagonismo juvenil e da construção de identidades, que o Projeto de Vida deve ocupar, convidamos os profissionais da educação a reconhecerem seus estudantes como detentores de saberes, formas de sociabilidade e práticas culturais, aproveitando esse singular momento do desenvolvimento humano, entre o final do ensino fundamental e o início do ensino médio, para fomentar a construção do “eu”, para estimular a autonomia, para encorajar nossas juventudes a se prepararem para ir além do que, muitas vezes, se acredita e se credita a elas. Não devemos desperdiçar a extraordinária potência que guardam as juventudes de construir identidades. É mais do que oportuno, portanto, que possamos mover o currículo na direção da construção de Projetos de Vida que inspirem as juventudes a caminhar na direção dos seus desejos e sonhos alicerçados em bases éticas, democráticas e humanistas.

TERRITÓRIO COMO LOCUS DE APRENDIZADO

É importante afirmar que todo território é político, visto que o espaço que pode ser apropriado por um sujeito social implica em relações de poder e em processo de construção territorial e identidade, pois

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre os quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (SANTOS, 2003)

Para compreender um território, é preciso relacioná-lo ao conceito de identidade, que é justamente o sentimento de pertença dos sujeitos que constroem dinamicamente um lugar, através de trocas culturais constantes, manifestadas na língua, nas crenças, nos costumes, na arte e que veicula um espírito próprio e singular (COELHO, 2008), como também

O território é um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (BAHIA/SEPLAN)

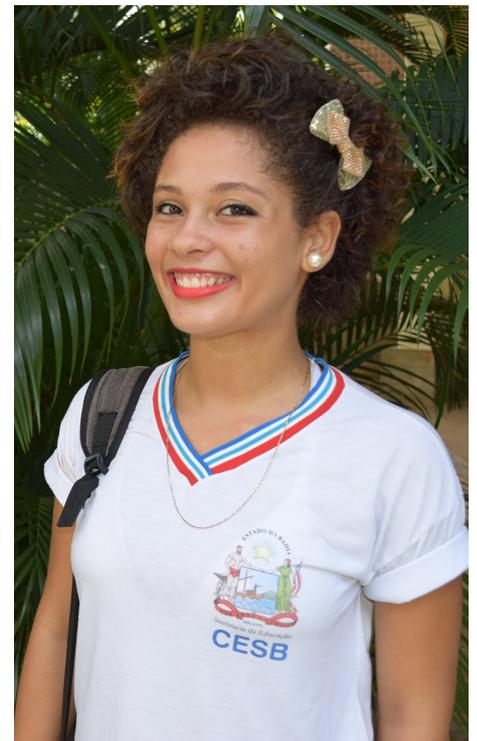


A Educação Integral em Tempo Integral corrobora com o exposto no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013, p.10 e 11), o qual compreende o território enquanto espaço de integração para os jovens. Os 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia possuem rica diversidade cultural, social, política, ambiental, artística e econômica. Isto posto, as propostas educativas devem considerar os Territórios de Identidade do Estado enquanto política pública e enquanto educadores. A oportunidade educativa de incluir o território no projeto pedagógico da escola contribui para mapear os territórios e os seus saberes, reduzir os muros entre escola e comunidade, e reforçar a função social da escola.

O território educador pode contribuir ainda para a construção do projeto de vida do/da estudante, pois

Assim como a identidade, a elaboração de um projeto de vida também é fruto de um processo de aprendizagem. Cabe nos perguntar: em que medida nossas ações educativas estão contribuindo para que os jovens possam se conhecer melhor, conhecer os limites e as possibilidades do seu meio social e assim melhor se capacitarem para elaborar os seus projetos? (DAYRELL; GOMES, 2019, p.13 2009).

O território educador pode contribuir em uma dupla perspectiva nos aspectos de identidade: 1) identidade coletiva da comunidade; e 2) identidade e protagonismo juvenil. Assim, compreende-se que o fortalecimento da identidade coletiva dentro dos territórios de identidade contribuem para a construção da identidade juvenil, tanto individual do/a jovem quanto coletiva do território. Para tanto, entende-se a necessidade de educar e aprender no território, para o território e com o território.



➤➤ Referências

BAHIA, Governo do Estado. Portaria nº 249/2014. Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento do Programa de Educação Integral em unidades escolares da rede pública estadual.

_____. Decreto nº 16.718 de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a instituição e organização dos Complexos Integrados de Educação. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/portal/images/documentos/2017/decreto_16718_-11_05_2016.pdf.

_____. Lei Estadual nº 14.359 de 26 de agosto de 2021. Institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3jnBRDG>

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro.

»» Referências

BRASIL. LEI Nº 8.313, DE 23 DE DEZEMBRO DE 1991. o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8313cons.htm> Acesso: 30 set. 2021

_____. LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm Acesso em: 28 set. 2021

_____. Estatuto da Juventude (2013) Estatuto da Juventude: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 103 p;

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/capital-simbolico-e-classes-sociais-artigo-de-pierre-bourdieu-trad-em-portugues/>>

COELHO, Teixeira. A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós 2001. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. A juventude no Brasil. Belo Horizonte, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In. Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Organização do Trabalho Pedagógico - Pensadores da Educação Pierre Bourdieu. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=443>>

SANTAELLA, L. Culturas e artes do pós moderno: da cultura das mídias à cibercultura. 4ª Edição. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMONINI, Eduardo. Currículo e Devir. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi Santos; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues. (Orgs.) Diferentes perspectivas de currículo na atualidade. Rio de Janeiro: DPetAlii, 2015, p.63-78

GOVERNO DO ESTADO

BAHIA

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

WWW.EDUCACAO.BA.GOV.BR