

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA REGINALDA DA SILVA SELAU

CULTURA DIGITAL E CIDADANIA:
DIALOGANDO A PARTIR DE PRÁTICAS E DO CURRÍCULO DOS
ANOS INICIAIS EM ESCOLA PARTICIPANTE DE UM PROJETO DE
INCLUSÃO DIGITAL

São Leopoldo
Fevereiro/2016

PATRÍCIA REGINALDA DA SILVA SELAU

CULTURA DIGITAL E CIDADANIA:
DIALOGANDO A PARTIR DE PRÁTICAS E DO CURRÍCULO DOS
ANOS INICIAIS EM ESCOLA PARTICIPANTE DE UM PROJETO DE
INCLUSÃO DIGITAL

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade do Vale
do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes

São Leopoldo
Fevereiro/2016

S464c

Selau, Patrícia Reginalda da Silva.

Cultura digital e cidadania: dialogando a partir de práticas e do currículo dos anos iniciais em escola participante de um projeto de inclusão digital / Patrícia Reginalda da Silva Selau. – 2016.

165 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

"Orientador: Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes."

1. Cidadania. 2. Inclusão digital. 3. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. 4. Currículos. 5. Comunicações digitais. 6. Tecnologia da informação – Aspectos sociais. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

Patrícia Reginalda da Silva Selau

**CULTURA DIGITAL E CIDADANIA:
DIALOGANDO A PARTIR DE PRÁTICAS E DO CURRÍCULO DOS ANOS
INICIAIS EM ESCOLA PARTICIPANTE DE UM PROJETO DE INCLUSÃO
DIGITAL**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre, pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Aprovado em 26 de fevereiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes – UNISINOS

1º Examinador/Presidente

Profª. Drª. Cleci Maraschin – UFRGS

2º Examinador

Profª. Drª. Eliane Schlemmer – UNISINOS

3º Examinador

Dedico este trabalho à Julianna que por sua existência permitiu que (re)significasse a minha.
Te amo infinito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, o Criador de todas as coisas; ao doce Espírito Santo, minha fonte de inspiração; ao meu amado Jesus Cristo, que deu a sua vida para possibilitar-me desfrutar dos momentos atuais.

A minha filha Julianna Selau Samy Prestes que, com sua existência me possibilitou olhar o mundo com outros olhos, com mais entusiasmo e alegria, me ensinou o significado do amor sublime, incondicional e me concedeu o título mais importante de minha vida: o de mãe.

Ao meu pai Antônio Oliveira Selau, irmãos e sobrinhos, que mesmo não entendendo os motivos da minha ausência, respeitaram meus tempos e espaços.

Ao meu orientador Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes, que me deixou livre para criar, mas não a ponto de sentir-me desprotegida, e que me prendeu, mas não de forma que me sentisse amarrada, deu asas a minha imaginação e impulsionou-me a alçar novos voos.

Ao colega e amigo Ederson Locatelli que me ensinou, antes mesmo da efetiva entrada no mestrado, o verdadeiro sentido e significado das palavras: grupo, interação e amor ao próximo, auxiliando e apoiando-me integralmente durante esse processo.

À Antônia Regina Gomes Neves, por todo incentivo, parceria e solidariedade acadêmica.

Às professoras Eliane Schlemmer e Cleci Maraschin, que carinhosamente compuseram a banca de qualificação e defesa deste trabalho de investigação.

Aos demais colegas e amigos do Grupo de Pesquisa em Educação Digital Unisinos (Gpe-dU), pelas discussões e risos; meus dias se tornaram mais leves com vocês.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, que me proporcionou o contato com os professores que fizeram a diferença em meu percurso de formação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelas oportunidades financiadas por meio de bolsas de incentivo à pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação é uma pesquisa que problematiza os diálogos possíveis entre cultura digital, cidadania e o currículo dos anos iniciais em uma escola participante de um projeto de inclusão digital da região metropolitana de Porto Alegre – RS. Duas questões orientaram essa investigação: 1) Como as políticas públicas, projetos, ações que tratam do tema da cidadania associadas com a perspectiva da inclusão digital se articulam? 2) Quais as possibilidades de interlocução entre o currículo dos anos iniciais e os temas relacionados à cidadania? Foi desenvolvida no contexto da escola, uma oficina com a temática: mídias digitais e cidadania. Que apresentou como objetivo discutir sobre o desenvolvimento da cidadania mediado pelas tecnologias digitais, já presentes no contexto da escola. Para dar conta das demandas e questões que a (con) vivência na escola fez emergir, a metodologia de investigação e análise foi inspirada no método cartográfico de pesquisa e intervenção e, com base nas ideias de Moreira e Candau (2006) sobre currículo, de Gadotti (2000) sobre cidadania, e Maraschin e Axt (2005) sobre acoplamento tecnológico, foi possível constatar que tanto o conceito de currículo quanto o conceito de cidadania são conceitos amplos e complexos que permitem várias interpretações. Bem como, perceber que as TD presentes na escola são tratadas como ferramenta pedagógica, como subsídio ao processo de ensino, e não como um artefato cultural propício ao desenvolvimento da cidadania. A cidadania não foi percebida no contexto da pesquisa como participação ativa e propositiva dos cidadãos. De acordo com as recorrências nos discursos das professoras, as pesquisas via internet foram, a forma mais comum de uso das TD no contexto da escola, no entanto, essa recorrência no processo não configura um acoplamento tecnológico. Foi possível observar apropriação dos participantes em relação aos conceitos problematizados no decorrer desta pesquisa, gerando movimentos e possíveis inovações em algumas práticas evidenciadas no decorrer desta investigação.

Palavras-Chave: Cultura Digital, Tecnologias Digitais, Currículo, Cidadania, Inclusão Digital.

ABSTRACT

This dissertation is a study that discusses the possible dialogues between digital culture, citizenship and the elementary school curriculum in the in a school participating in a digital inclusion project in the metropolitan region of Porto Alegre - RS. Two questions guided this research: 1) How public policies, projects, actions that deal with citizenship theme associated with the perspective of digital inclusion are linked? 2) What are the possibilities of dialogue between the curriculum of the initial years and the issues related to citizenship? It was developed in the school context, a workshop with the theme: digital citizenship and media. Which aimed to discuss the development of citizenship mediated by digital technologies already present in the school context. To cope with the demands and issues that emerged by the acquaintanceship at school, the research and analysis methodology were inspired by the cartographic method of research and based on the ideas of Moreira and Candau (2006) about curriculum, Gadotti (2000) about citizenship and Maraschin and Axt (2005) about technological engagement, it was found that both the concept of curriculum and the concept of citizenship are large and complex concepts that allow various interpretations, And realize that the TD present in the school are treated as a pedagogical tool, as a support to the teaching process, and not as a cultural artifact conducive to the development of citizenship. Citizenship was not perceived in the context of research as active and purposeful participation of citizens. According to recurrences in the discourses of teachers, the internet searches were the most common form of use of the TD in the context of school, however, this recurrence in the process does not constitute a technological engagement. It was observed appropriation of participants in relation to concepts problematized in the course of this research, generating movements and possible innovations in some practices evidenced in the course of this investigation.

Keywords: Digital Culture, Digital Technologies, Curriculum, Citizenship, Digital Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Grupo Fechado "Cidadania e Mídias Digitais"	68
Figura 2 Linha do tempo desenvolvida pelos alunos no projeto "Fatos Históricos"	74
Figura 3 Momentos da dramatização no projeto "Fatos Históricos"	75
Figura 4 Alunas em atividade de pesquisa	79
Figura 5 Maquetes desenvolvidas no projeto "Lixo Doméstico"	80
Figura 6 Atividade Supermercado	82
Figura 7 Brinquedos desenvolvidos no Projeto "Arte de reciclar"	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – RS Mais Digital- Programas e Projetos	27
Quadro 2 – Síntese dos principais conceitos utilizados.....	58
Quadro 3 – Linha do tempo das políticas públicas, projetos e ações para a Informatização da sociedade e Inclusão digital	84
Quadro 4 – Cidadania e Currículo: interlocuções possíveis.....	92
Quadro 5 – Tecnologias, acoplamentos possíveis	103

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SIGLEMAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas
- ANPED – Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BIC – Bolsista de Iniciação Científica
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENIFOR – Centro de Informática do MEC
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
- FUNTEVÊ – Fundação Brasileira Centro de TV Educativa
- Gpe-dU – Grupo de Pesquisa em Educação Digital UNISINOS.
- GT – Grupo de Trabalho
- LAVIA – Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem
- LEC/UFRGS – Laboratório de Estudos Cognitivos/UFRGS
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NTE – Núcleo de Tecnologias Educacionais
- PBLE – Programa Banda Larga na Escola
- PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPSP – Programa Província de São Pedro
- ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
- PRONASCI – Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
- PRONINFE – Programa Nacional de Informática Educativa
- PROUCA – Programa Um computador por Aluno
- RECOMPE – Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso educacional
- RS – Rio Grande do Sul
- SECOM – Secretaria Estadual de Comunicação do Rio Grande do Sul
- SEI – Secretaria Especial de Informática
- TD – Tecnologia Digital
- TP – Territórios de Paz
- UCA – Projeto Um computador por Aluno
- UCS – Universidade de Caxias do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	13
2	PRIMEIRAS PISTAS	16
2.1	Re (conhecendo)-me pesquisadora	18
2.1.1	Grupo de pesquisa em Educação Digital UNISINOS: um espaço de (trans)formação.....	20
2.2	Os Programas e Projetos de Inclusão Digital: políticas para/pela cidadania? ..	22
2.3	Uma escola participante de programas de inclusão digital.....	32
2.3.1	A pesquisa “Escola aumentada...”na escola	33
3	PISTAS TEÓRICAS	37
3.1	Um olhar sobre as pesquisas relacionadas à TD, currículo e cidadania	37
3.2	Cultura Digital, Educação e Emancipação.....	42
3.3	Educação, cidadania e currículo	45
3.3.1	Criança e Infância.....	52
3.4	Cognição, Enação, Invenção e acoplamento estrutural	54
4	DELINEANDO CAMINHOS: O MÉTODO CARTOGRÁFICO DE PESQUISA E INTERVENÇÃO.....	62
5	CIDADANIA E MÍDIAS DIGITAIS: PERCURSOS PRA ALÉM DE UMA OFICINA.....	70
5.1	Cidadania e Mídias Digitais: a oficina.....	70
5.2	Fatos históricos no Brasil.....	73
5.3	Somos todos cidadãos: Quais os nossos direitos e deveres?	76
5.4	Lixo Doméstico.....	78
5.5	A arte de reciclar	80
6	REFLEXÃO E DISCUSSÃO.....	84
6.1	Currículo e cidadania: interlocuções possíveis	88
6.2	Tecnologias, acoplamentos possíveis	101

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICES	112
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE–	112
	APÊNDICE B – OFICINA “CIDADANIA E MÍDIAS DIGITAIS”	115
	APÊNDICE C - PROJETOS DAS PROFESSORAS	116
	APÊNDICE D – PRODUTOS E RESULTADOS DOS PROJETOS DAS PROFESSORAS.....	122
	APÊNDICE E - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS.....	139
	APÊNDICE F – DIÁRIOS DE CAMPO	152
	APÊNDICE G – DESCRIÇÃO DAS OFICINAS	161

1 APRESENTAÇÃO

Maturana (2001) declara que um organismo vivo tem o poder de se constituir e de se reconstituir continuamente à medida em que sofre perturbações externas. São essas perturbações que possibilitam sua reorganização e transformação contínuas. Pensando na escola como um organismo vivo, proponho que poderia ser o fator externo gerador das perturbações nesse meio, objetivando possibilitar à escola a ressignificação e reorganização de alguns conceitos que estão aparentemente dados em nossa sociedade, mas que precisam ser continuamente discutidos, pois se os indivíduos mudam, conseqüentemente a escola deveria mudar também.

Nesse sentido, a presente dissertação tem a intenção de problematizar conceitos, como o conceito de cidadania, de currículo, de cibercultura e de inclusão digital, justamente com a intenção de desestabilizar saberes, para ressignificá-los e transformá-los, possibilitando, desta forma, uma educação escolar para a cidadania e a constituição de sujeitos críticos, que dialogam sobre suas diferenças, sem rechaçá-las.

O contexto da pesquisa realizada foi o de uma escola pública estadual, participante de programas de inclusão digital. Nesse meio, emergiram questões que delinearão essa investigação. Duas questões nortearam esta pesquisa: a) *Como as políticas públicas, os projetos, as ações e as iniciativas que tratam do tema da cidadania associadas com a perspectiva da inclusão digital se articulam?* b) *Quais as possibilidades de interlocução entre o currículo dos anos iniciais e os temas relacionados à cidadania em escola participante de projeto de Inclusão Digital?*

Essas questões surgiram a partir da apropriação teórica do tema proposto para a presente investigação, e na escola, enquanto acompanhava e observava os processos de produção de sentido pelos alunos e professores em oficinas desenvolvidas no contexto do projeto “Escola Aumentada: Cartografias Digitais e mobilidade para a aprendizagem e a cidadania”, oficinas essas que objetivaram compreender como os professores e alunos significaram os espaços públicos de sua cidade.

Para que a pesquisa não se tornasse tão abrangente, alguns recortes precisaram ser feitos, e para que fosse exequível no tempo exigido para o mestrado, algumas questões mais

específicas emergiram, envolvendo a necessidade de perceber *quais são as implicações para o currículo que o tema da cidadania pode suscitar*.

A palavra *currículo*, etimologicamente, traz a ideia de “caminho a ser percorrido”. Será que os caminhos podem ser transformados à medida que as crianças desenvolvem sua cidadania por meio de aprendizagens mediadas pelas Tecnologias Digitais?

Para dar conta das demandas e questões que a (con)vivência na escola fez emergir, utilizei como metodologia de investigação e análise o método cartográfico de pesquisa e de intervenção que, em virtude das quatro variedades da atenção do cartógrafo – o rastreamento, o toque, o pouso e o reconhecimento atento – nos permite acompanhar processos e intervir neles sem a necessidade de representá-los, mas refletir sobre eles. Minha intenção foi gerar discussões e proposições que pudessem qualificar as experiências pedagógicas docentes e discentes, principalmente em relação ao tema da cidadania que está posto na política regional para a inclusão digital. O pano de fundo desse cenário são as propostas formativas que vem sendo oferecidas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE/27ª CRE/SEDUCRS) e pelo Grupo de Pesquisa Educação Digital (GPe-dU/UNISINOS/CNPq) desde a entrada da escola no Projeto Província de São Pedro PPSP.

A pesquisa pretendeu atuar de forma propositiva e em diálogo com os professores, descobrir potencialidades e insuficiências dos processos acompanhados, refletindo sobre estes em relação às práticas curriculares e à cidadania.

Nesse sentido, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- Analisar como se articulam as políticas públicas, projetos, ações e iniciativas – principalmente aquelas promovidas pelo PPSP – tratando o tema da cidadania associado com a perspectiva da inclusão digital.
- Desenvolver, de forma participativa com os professores e gestores da EEEF, possibilidades de interlocução entre o currículo dos anos iniciais e os temas relacionados à cidadania.

No capítulo dois apresento as *Primeiras Pistas*, ou seja, a trajetória que me constituiu professora-pesquisadora; em seguida apresento o grupo de pesquisa no qual estou inserida, o qual me possibilitou discussões pertinentes às questões de pesquisa que delineiam a presente dissertação. No mesmo capítulo apresento a escola que foi lócus da investigação e alguns

aspectos das políticas públicas que permeiam, atravessam e constituem a escola e as práticas curriculares.

No capítulo 3, intitulado *Pistas Teóricas*, exponho as pistas teóricas sob as quais percebi a necessidade de pouso para que eu pudesse compreender e explicitar o meu problema de pesquisa e, a partir destas pistas, buscar formas de atuação que me possibilitassem a intervenção na escola no sentido de desenvolver em seus participantes noções relacionadas à cidadania, assim como compreender como a escola percebe a cidadania, e perceber as possíveis interlocuções destes temas com o currículo dos anos iniciais.

No capítulo 4, *Delineando Caminhos*, apresento o método cartográfico de pesquisa e intervenção, amplamente estudado por Passos, Kastrup e Escóssia (2014). Ela nos apresenta a cartografia como possibilidade metodológica por “assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento” (PASSOS, KASTRUP E ESCÓSSIA, 2014, p.43). Assim, o método cartográfico propõe-se a investigar um processo sem estabelecer um caminho linear para chegar a um fim.

No capítulo 5, *Cidadania, porque e para quem: algumas narrativas*, apresento as narrativas dos dados produzidos na escola, desde a oficina que propus, até os projetos de ensino (FAGUNDES, SATO, MAÇADA, 1999) desenvolvidos pelas professoras no contexto da mesma oficina.

No capítulo 6, intitulado *Resultados e Discussão*, trato das questões analíticas dos dados produzidos a partir da oficina e dos projetos de ensino das professoras.

No capítulo 7 apresento as *Considerações Finais* da presente dissertação. A intenção da pesquisadora neste percurso foi possibilitar novas percepções para a cidadania na escola, assim como provocar movimentos que transformem práticas e saberes.

2 PRIMEIRAS PISTAS

A presente dissertação, intitulada *Cultura Digital e Cidadania: dialogando a partir de práticas e do currículo dos anos iniciais em escola participante de um projeto de inclusão digital*, investigou com os professores que atuam em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da região metropolitana de Porto Alegre, participante de programa de inclusão digital¹, quais as possibilidades de interlocução entre o currículo dos anos iniciais e os temas relacionados à cidadania, e como a instrumentalização da escola com Tecnologias Digitais (TD) reflete nas práticas do currículo e nos sentidos produzidos sobre este.

O desenvolvimento desta dissertação teve como ponto de partida o acompanhamento, a observação e a proposição de oficinas que abarcaram o tema da cidadania, tendo como participantes professores e alunos da escola citada. A problemática surgiu a partir do acompanhamento e de observações feitas na escola em dois momentos: 1) durante oficinas desenvolvidas na escola, pelo Prof. Daniel de Queiroz Lopes, intituladas “Curadoria aberta dos espaços e objetos públicos”, quando ocorreu a produção de sentidos de professores e alunos sobre estes objetos e espaços, bem como durante a oficina “Cartografia das interações no pré-digital e digital” desenvolvida pela Prof. Ms. Daniela da Graça Stieh, colaboradora no Gpe-dU, e 2) a oficina “Cidadania e Mídias digitais”, desenvolvida por mim. A última oficina objetivou perceber os sentidos produzidos pelos professores sobre cidadania e sua interlocução com as mídias digitais, assim como possibilitar possíveis mudanças nas práticas curriculares desencadeadas pelas discussões propostas nesta oficina.

Durante as duas primeiras oficinas, percebi que os sentidos produzidos pelos participantes da escola não os levavam ao desenvolvimento de questões referentes à cidadania, pois durante a oficina de curadoria do espaço público, quando questionados sobre os pontos culturais de sua cidade, os alunos e alguns professores citaram espaços nas cidades vizinhas, demonstrando o não reconhecimento e a não produção de sentido dos espaços

¹ Inclusão digital: Quando utilizo o termo inclusão digital nesse trabalho de pesquisa, compreendo que a inclusão digital trata da universalização do acesso às tecnologias digitais, visando redução de desigualdades sociais e a promoção de novos mecanismos de geração de renda e redução do desemprego, corroborando para a liberdade de expressão e interação nas redes, visando uma sociedade mais humana, crítica e consciente percebendo os cidadãos não como meros consumidores das tecnologias digitais, mas sim como integrantes ativos no processo de constituição da cultura digital. (BONILLA; OLIVEIRA, 2011; BONILLA; PRETTO, 2011; SCHWARTZ, 2006/2007).

públicos culturais de sua cidade. Embora a primeira oficina sobre curadoria do espaço público não objetivasse fomentar a discussão sobre a cidadania, mas sim sobre o lugar onde vivem pela experiência de reconhecimento da cidade mediada pelas TD, os alunos e professores evidenciaram? A oficina possibilitou evidenciar uma noção de não pertencimento à cidade, que diz respeito à cidadania.

A cidadania é um tema transversal do currículo escolar, e poderia ser desenvolvido interdisciplinarmente nas aulas e também durante as oficinas; porém não foi o que percebemos nas práticas escolares desenvolvidas na EEEF, ao contrário, a falta de discussão e produção de sentidos sobre o tema foi percebida durante as observações e oficinas. Tomamos como perspectiva da cidadania *a participação dos indivíduos na vida política, social e cultural da escola e sociedade* (Gadotti, 2000/2001; Freire, 1967).

A partir da convivência na escola, observei que professores não se autorizavam a pensar a escola como um espaço de convivência, espaço democrático, propício ao desenvolvimento da cidadania e da cultura local. Esse foi um dos problemas percebidos enquanto estávamos na escola. Nos momentos de produção de dados para a pesquisa, percebia-se um ensino descontextualizado da sociedade e de suas problemáticas, no qual os estudantes e professores acabavam por não se perceberem como cidadãos e, conseqüentemente, não atuavam como tal.

Outra questão incitada nos momentos de convivência e observação na escola se refere ao currículo e os sentidos produzidos sobre ele. Sabemos que o currículo escolar embasa o planejamento da prática pedagógica dos professores e que etimologicamente ele nos traz a ideia de “caminho a percorrer”. Assim, com base no que observei, analisei os sentidos produzidos pelos professores sobre o currículo escolar em relação ao ensino e aprendizagem da cidadania mediada pelas tecnologias digitais e as possibilidades de interlocução entre eles.

Na escola que é participante do PPSP, percebi que os temas da cidadania, TD e currículo eram pouco ou nada discutidos e que poucos sentidos eram produzidos sobre estes, embora, como veremos no decorrer desta dissertação, o próprio programa pressuponha o desenvolvimento da cidadania, ainda que não aponte diretrizes de como desenvolvê-la através do uso das TD, permitindo assim, que cada escola faça a seu modo, e que algumas não o façam. Nesse sentido, percebi que as discussões possibilitadas por meio das oficinas subsidiaram discussões que levavam a possíveis modificações e repercussões sobre as práticas

curriculares da escola. A seguir apresentarei o meu percurso como pesquisadora e como esse percurso me constituiu e confluuiu para esse trabalho de pesquisa.

2.1 Re (conhecendo)-me pesquisadora

A curiosidade sempre foi a mola propulsora em minha vida, especialmente na minha formação; então, para satisfazer algumas de minhas questões pessoais, me inseri no Gpe-dU, ainda na Graduação em Pedagogia, momento no qual fui, como bolsista de iniciação científica, buscar *in loco* respostas para algumas questões que me inquietavam sobre educação, tecnologias digitais, práticas pedagógicas, entre outros.

Despertada para a área da pesquisa, vislumbrei uma atividade na qual gostaria de permanecer: percebi-me pesquisadora, inquieta e questionadora. Mas, como já mencionei, algumas questões me desassossegavam; fui então buscar base teórica para essas questões. Estudando, percebi lacunas na escola de um modo geral com relação à educação digital, ao currículo, e à cidadania, questões estas que irei discutir no decorrer deste trabalho.

Percebi dentro da escola a falta de discussão sobre o currículo e as atribuições de sentido referentes a ele, tendo o que está posto como verdade absoluta. Compreendi que em alguns casos, os professores pareciam desconhecer o currículo como prática curricular e qual a sua função nesse contexto. Percebi isso tanto na escola que serviu como campo empírico para essa investigação, quanto em outras escolas que acompanhei como pesquisadora. Percebi também que as práticas pedagógicas mediadas por TD têm influenciado nos processos de ensino e de aprendizagem dos atores da educação e na forma com que estes têm significado as questões da cidadania tão emergentes no contexto digital atual. Essas percepções foram possíveis por meio da metodologia que escolhi para nortear esse trabalho, pois a cartografia pressupõe acompanhar um processo, e para isso estive em muitos momentos na escola sem uma determinada intenção, com a proposta de observar práticas e discussões que emergiam no cotidiano escolar.

Provocada pelas discussões no grupo de pesquisa e na escola onde estive inserida como pesquisadora percebi a falta de discussão sobre os processos de ensino e de aprendizagem mediados por TD, de suas implicações e da interlocução com o currículo e com as questões da cidadania. Muitos alunos, professores e gestores demonstraram, nos momentos

das observações na escola, que estavam habituados a receber propostas prontas - do poder público, de pesquisadores, entre outros - não sendo possível, desta forma, perceber nesses momentos discussões sobre o ensino e a aprendizagem em seus contextos, que atualmente têm sido atravessados pelas demandas de uma cultura digital emergente (LEMOS, 2009), pelas decorrentes políticas de/para inclusão digital e pelas discussões sobre cidadania presentes em alguns dos projetos e programas desenvolvidos, como por exemplo, o Projeto Província de São Pedro (PPSP).

Esse desconforto inicial surgiu quando passei a acompanhar as ações e os movimentos do projeto de pesquisa que se intitulava “Pesquisa e avaliação de práticas inovadoras para a inclusão da escola na cultura digital”, projeto este que tinha por objetivo contribuir com o estudo, a implementação e a avaliação de práticas pedagógicas inovadoras mediadas pelas tecnologias digitais, sobretudo no contexto da modalidade de aprendizagem 1-1 (um para um) proposta pelo Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), e do projeto de pesquisa intitulado “Escola Aumentada: Cartografias Digitais e mobilidade para a aprendizagem e a cidadania”. Estes dois projetos permitiram-me acompanhar ações e movimentos em escolas da rede pública de educação mediados por TD, presenciar e participar de algumas discussões que tratavam sobre as questões do currículo escolar e perceber a falta de discussões no que se refere às questões da cidadania, que poderiam ser exploradas por meio das TD.

As questões da cidadania têm sido exploradas principalmente pelo projeto de pesquisa “Escola Aumentada: Cartografias Digitais e mobilidade para a aprendizagem e a cidadania”, no qual estou inserida, pois este problematiza o campo de tensões que surge a partir da emergência de uma cultura digital em escolas públicas que participam de projetos de inclusão digital. Nesse caso, o projeto Província de São Pedro (PPSP) tem como foco os tensionamentos que se produziram a partir de ações orientadas pelos princípios da cultura digital em relação aos problemas locais, com a cidadania e com as práticas pedagógicas em escolas situadas em cidades que desenvolvem o projeto nos Territórios de Paz (TP).

Essas duas pesquisas: *Pesquisa e avaliação de práticas inovadoras para a inclusão da escola na cultura digital* e *Escola Aumentada: Cartografias Digitais e mobilidade para a aprendizagem e a cidadania*, além de me possibilitarem um olhar mais abrangente, contribuíram também em minha formação enquanto pesquisadora, pois ao participar delas,

pude desenvolver atividades na escola, e pesquisas teórico-práticas que me constituíram como pessoa e como pesquisadora.

2.1.1 Grupo de pesquisa em Educação Digital UNISINOS: um espaço de (trans)formação

O CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico define que grupo de pesquisa é um conjunto de sujeitos que se organizam hierarquicamente com objetivo de desenvolver conhecimento científico ou tecnológico.

Mas o Gpe-dU vai além de um grupo de pesquisa, pois, além de atenderas particularidades concernentes às especificações do CNPq para um grupo de pesquisa, é possível perceber parcerias de várias ordens, mas com objetivos comuns, como por exemplo, o desenvolvimento do conhecimento relacionado às áreas temáticas pesquisadas, que são a Educação e a Cultura Digital, tanto no ensino regular quanto ensino superior, em espaços escolares e não escolares.

Particpei do grupo de pesquisa primeiramente como bolsista de iniciação científica (BIC) pelo período de dezembro de 2011 a setembro de 2013, e logo após como mestranda de março de 2014 até fevereiro de 2016. Vi-me crescer intelectualmente por meio das leituras, discussões, produções e intervenções do grupo nos diversos espaços da universidade e outros espaços como escolas de ensino regular e outras universidades, na forma de apresentações e na proposição de oficinas no contexto das pesquisas desenvolvidas, dentre outros.

Quando iniciei no grupo de pesquisa como BIC, acompanhei as atividades de pesquisa de alguns orientandos de mestrado e doutorado do Professor Orientador desta pesquisa, Daniel de Queiroz Lopes, e juntamente com o grupo, pude discutir as questões emergentes em suas pesquisas, produzir trabalhos acadêmicos juntamente com estes e apresentar em eventos os achados de meus acompanhamentos.

Acompanhei e participei de algumas atividades relacionadas ao trabalho de Tana Cássia Malacarne Martins, orientanda de mestrado que investigou as modificações ocorridas nas aulas de ciências naturais após a inserção da escola na cibercultura. Sua dissertação, defendida em 2012 é intitulada “O significado do fazer ciência no contexto da cultura digital: um estudo em uma escola da região metropolitana de Porto Alegre participante do

PROUCA”. Iniciou-se então minha relação com a escola onde também realizei minha pesquisa, embora eu tenha acompanhado também outra escola na região do Vale do Caí – RS.

No contexto do projeto “Pesquisa e avaliação de práticas inovadoras para a inclusão da escola na cultura digital” na escola no Vale do Caí, produzi alguns trabalhos científicos que foram apresentados em duas Mostras de Iniciação Científica na UNISINOS em 2012 e 2013, nas quais apresentei os trabalhos intitulados “O que muda com o Laptop na sala de aula? Um estudo exploratório preliminar em escola participante do PROUCA” e “Arte- Educação: movimentos de emancipação digital no contexto de uma escola pública participante do PROUCA” respectivamente. Nestes trabalhos apresentei as modificações substanciais que percebi ocorrerem na escola desde a entrada do PROUCA, em 2010. A convivência nesta escola pública da região do vale do Caí, também frutificou na empiria que subsidiou a escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e posterior artigo científico apresentado na 10ª ANPED Sul.

Como mestranda, acompanhei também as atividades investigativas de Daniela da Graça Stieh, que produziu os dados para sua dissertação intitulada “Do pré-digital ao digital: o percurso das interações de professores em escola participante de programa de inclusão digital” na EEEF na região Metropolitana de Porto Alegre, já citada anteriormente.

Os dados produzidos a partir das investigações destas duas mestrandas (atualmente mestres em educação) subsidiaram algumas das minhas escolhas epistemológicas, no sentido de que, a partir da investigação delas, fui delineando os caminhos pelos quais gostaria de seguir e investigar, com a intenção de provocar movimentos dentro da escola, objetivando contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e participantes ativos em sua escola e na sociedade.

Como BIC no Gpe-dU participei de atividades nas escolas no contexto dos projetos de pesquisa desenvolvidos. Neste contexto, vi escolas sendo contempladas por políticas públicas de e para a Inclusão Digital. Esses momentos no contexto das escolas e, no grupo de pesquisa me incentivaram a prosseguir na carreira acadêmica, passando assim pelo processo seletivo para o mestrado e dando mais um passo nesse sentido.

O grupo de pesquisa se apresentou como espaço de formação teórico-prático, pois a participação no grupo pressupõe a leitura de artigos e de livros já produzidos pelo próprio grupo, no qual discutimos e interagimos com os próprios autores e somos incentivados a

desenvolver a escrita acadêmica por meio de artigos científicos e ensaios teóricos fundamentados nestas leituras, além do aprofundamento teórico das questões específicas de cada pesquisa, entre outros.

Em meio às discussões propostas, as que mais me chamaram atenção foram as que se relacionavam com o ensino regular, as tecnologias digitais, e os processos de ensino e aprendizagem mediados pelas TD. A partir de atividades e observações nas escolas, as leituras propostas e as questões relacionadas ao projeto de pesquisa do meu orientador, percebi a cidadania e o currículo como temas emergentes.

Em um primeiro momento não conseguia enxergar como relacionar dois assuntos aparentemente tão diferentes, mas, aos poucos, fundamentada em leituras, discussões e o início da cartografia na escola, as questões problemáticas foram emergindo de forma mais clara e concisa. Percebi que as políticas públicas atuais para a inclusão digital são criadas no sentido de desenvolver cidadãos críticos e conscientes. Porém, nos momentos de pesquisa e observação na escola, foi possível observar que o tratamento dado pela escola a essas questões não levava ao desenvolvimento destes sujeitos cidadãos. É sobre as políticas públicas de inclusão digital que trataremos no próximo item.

2.2 Os Programas e Projetos de Inclusão Digital: políticas para/pela cidadania?

Ao pensarmos sobre programas e projetos relacionados às TD e ao uso da TD na educação, tendemos a aferir que as discussões sobre o tema são relativamente novas. Porém, conforme apontando por Moraes (1997), percebemos que essa discussão não é tão recente, pois já vem sendo estudada e problematizada há algum tempo. De acordo com Moraes (1997), no Brasil, em meados da década de 1970 foi criada a Secretaria Especial de Informática (SEI), como órgão responsável pela coordenação e execução da Política Nacional de Informática. Essa secretaria procurava fomentar e estimular a informatização da sociedade brasileira através da capacitação científica e tecnológica, com a intenção de promover a autonomia nacional, fundamentada em princípios e diretrizes da realidade brasileira decorrentes de atividades de pesquisa e da solidificação da indústria nacional. No entanto, para concretizar seus objetivos, essa Secretaria necessitava estender as aplicações da informática aos distintos

setores e atividades da sociedade, no sentido de observar as diversas possibilidades de parceria e solução aos problemas nas diversas áreas.

Moraes (1997) afirma que

Mediante articulação da SEI, o Ministério da Educação tomou a dianteira do processo, acreditando que o equacionamento adequado da relação informática e educação seria uma das condições importantes para o alcance do processo de informatização da sociedade brasileira. A partir desta visão, em 1982, o MEC assumiu o compromisso para a criação de instrumentos e mecanismos necessários que possibilitassem o desenvolvimento de estudos e o encaminhamento da questão, colocando-se à disposição para implementação de projetos que permitissem o desenvolvimento das primeiras investigações na área. (MORAES, 1997, p.2)

Ainda segundo a autora, as instituições responsáveis pelas primeiras investigações relacionadas ao uso de computadores na educação brasileira foram a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Destaca-se que em 1973 surgiram as primeiras iniciativas na UFRGS, suportadas por diferentes bases teóricas e linhas de ação.

Entre o final dos anos 1970 e o início dos anos 1980, novas experiências surgiram na UFRGS, entre as quais se pode destacar o trabalho realizado pelo Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia - LEC/UFRGS, que explorava a potencialidade do computador usando a Linguagem e filosofia *Logo* desenvolvida por *Seymour Papert*². Esse trabalho foi desenvolvido com crianças da escola pública, que apresentavam dificuldades de aprendizagem. O trabalho envolvia o raciocínio lógico-matemático e a alfabetização dessas crianças, possibilitando a intervenção no intento de promover a aprendizagem destas.

Em 1981, ocorreu na Universidade de Brasília o primeiro Seminário Nacional de Informática na Educação, que contou com a participação de especialistas nacionais e internacionais. Deste seminário surgiram várias recomendações norteadoras do movimento que até hoje continuam influenciando a condução de políticas públicas na área. O Projeto EDUCOM foi originado a partir deste evento.

De acordo com Moraes (1997),

²Seymour Papert é um matemático. Ele é reconhecido em todo mundo como um dos grandes pensadores sobre as formas como a tecnologia pode transformar o processo de aprendizagem. Ele é membro do corpo docente fundador do Media Lab, do Massachusetts Institute of Technology (MIT), onde atua até hoje.

Em março de 1983, a Secretaria-Executiva da referida Comissão, atendendo recomendações propostas, apresentava o documento Projeto EDUCOM, que consubstanciou uma proposta interdisciplinar voltada para implantação experimental de centros-piloto como infraestruturas relevantes para o desenvolvimento de pesquisas, objetivando a capacitação nacional e coleta de subsídios para uma futura política setorial. (MORAES, 1997, p. 07)

A partir da criação do projeto EDUCOM, coube ao Centro de Informática do MEC – CENIFOR, a responsabilidade pela implementação, coordenação e supervisão técnica do projeto, cujo apoio financeiro e delegação de competência foram definidos em Protocolo de Intenções, assinado entre MEC, SEI, CNPq, FINEP³ e FUNTEVÊ⁴.

O Projeto EDUCOM foi implantado em 1984, em cinco universidades brasileiras: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Estadual de Campinas, que serviram como centros-piloto e produziram resultados significativos que permitiram o desenvolvimento de várias estratégias governamentais de desenvolvimento e utilização da informática na educação. No entanto, em março de 1985, no encerramento do governo militar, alterações funcionais sobrevieram na administração federal ocasionando mudanças de orientação política e administrativa no projeto.

Em maio de 1987, a Secretaria de Informática do MEC assumiu a responsabilidade de condução das ações de informática na educação, bem como a coordenação e supervisão técnica do Projeto EDUCOM. Em julho de 1987, após um período sem financiamentos, foram transferidos recursos para as entidades gestoras dos centros-piloto, depois de um longo período de carência.

Em outubro de 1989, através da Portaria Ministerial nº 549/GM foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa - PRONINFE, que tinha por finalidade:

Desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos. (MORAES, 1997, p.11)

Segundo Moraes (1997), toda construção do passado permite o rearranjo de um novo estágio de maior desenvolvimento ou complexidade, que é inaugurado com o lançamento do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) em 1997. O PROINFO, com suas

³ FINEP: Financiadora de Estudos e Projetos.

⁴ FUNTEVÊ – Fundação Brasileira Centro de TV Educativa.

metas ambiciosas, previu a formação de 25 mil professores e o atendimento a 6,5 milhões de alunos, sendo a compra de 100 mil computadores um dos requisitos necessários para a operacionalização das atividades.

Através dos relatos de Moraes (1997), percebemos que as políticas públicas relacionadas ao tema da informática na educação tinham como foco disseminar o uso de computadores pela via da escolarização. Para além da distribuição de equipamentos, os programas previam a formação de professores quanto ao uso pedagógico de computadores. Dessa forma, a almejada informatização da sociedade, segundo essas políticas, devia ocorrer pela via pedagógica. O computador, entendido como instrumento didático, serviria aos propósitos dos currículos, ao mesmo tempo em que familiarizava as pessoas com relação ao seu uso.

O que parece ter ocorrido com relação às políticas públicas mais recentes, principalmente as que têm servido para a saturação dos espaços escolares com computadores, em alguns casos (PROUCA) distribuindo equipamentos de uso individual aos professores e alunos, é que seus idealizadores e defensores da informática na educação se deram conta que a via institucional não estava sendo capaz de acompanhar o desenvolvimento tecnológico.

Com a disponibilização de computadores e formação para professores, vemos inaugurada uma nova discussão, a da inclusão digital, que não foi abarcada pelos programas, projetos e ações até então discorridos.

O termo Inclusão Digital (ID) vem sendo discutido devido às modificações geradas no campo social e profissional em função dos usos e aplicações generalizadas das TD. Esse contexto tem sido pauta de políticas públicas e objeto de ações de diversas instituições. A ID foi conceituada por Silveira e Cassino (2003, p.18) como “no mínimo, acesso ao computador e aos conhecimentos básicos para utilizá-lo”. Nessa perspectiva, encontramos políticas públicas, projetos e programas de inclusão digital que tem equipado as escolas com as TD no sentido de inserir a escola na cibercultura.

Essas políticas de ID são tão importantes quanto as políticas já desenvolvidas no âmbito da inclusão social, tendo em vista suas implicações, impasses e possibilidades. O decreto nº 5.542, de 20 de setembro de 2005, Art. 1º instituiu, no âmbito do Programa de Inclusão Digital, o *Projeto Cidadão Conectado - Computador para Todos*, objetivando promover a inclusão digital mediante a aquisição em condições facilitadas de soluções de

informática, constituídas de computadores, programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessária ao seu funcionamento, observadas as definições, especificações e características técnicas mínimas estabelecidas em ato do Ministro de Estado da Ciência e Tecnologia.

Em 2007, iniciou-se o projeto piloto do *Programa Um Computador por Aluno* (PROUCA), com a realização de experimentos em cinco cidades do país. O programa foi instituído nacionalmente como política pública somente em 2010, pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, através de uma iniciativa da Presidência da República, coordenada em conjunto com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). A ideia era propiciar transformações substanciais nas formas de ensinar, de aprender, de pesquisar e de compartilhar o conhecimento através dos meios digitais, com enfoque no desenvolvimento social e cognitivo dos alunos e professores. O programa foi regulamentado a partir da edição do Decreto nº 7.243, de 26 de julho de 2010, concomitante ao Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso educacional (RECOMPE) que permitiu a aquisição de computadores portáteis novos pelos municípios e Distrito Federal para o uso nas redes públicas de educação.

O PROUCA foi implantado com o objetivo de intensificar o uso das tecnologias digitais nas escolas, através da distribuição de *netbooks* aos alunos da rede pública de ensino. Foi um projeto que complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, bem como a produção e disponibilização de objetos educacionais na internet dentro do *ProInfo Integrado*, que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio.

O PROUCA atendeu instituições públicas de ensino em todos os estados do país. No Rio Grande do Sul, o projeto teve início na Escola Estadual Luciana de Abreu, em Porto Alegre, em 2010. A iniciativa foi estendida, contemplando dez escolas gaúchas, sendo cinco estaduais e outras cinco municipais.

O *ProInfo*, inicialmente chamado Programa Nacional de Informática na Educação, a partir de 12 de dezembro de 2007, em virtude do Decreto nº 6.300, passou a ser chamado Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Este programa teve como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. O programa disponibilizou às escolas computadores, *netbooks*, recursos

digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, os estados, Distrito Federal e municípios precisam garantir uma estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os professores para uso dos equipamentos e tecnologias.

O *ProInfo Integrado*, um programa de formação de professores voltado para o uso didático-pedagógico das TD no cotidiano escolar, está articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Já o *Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)* foi lançado em abril de 2008 pelo Governo Federal. Este programa intenta disponibilizar acesso à Internet por banda larga às escolas públicas em uma permuta com operadoras telefônicas autorizadas que trocam a obrigação de instalarem postos de serviço telefônico nos municípios pela instalação de infraestrutura de rede para suporte de conexão à internet em todos os municípios brasileiros e conectar todas as escolas públicas urbanas.

Outro programa que objetiva implementar políticas públicas de inclusão digital é o *RS Mais Digital*, que intenta desenvolver as questões relacionadas à cidadania. Esse programa visa propiciar o acesso à internet de forma a unir governo e sociedade no intuito de promover o exercício da cidadania na construção do processo de desenvolvimento econômico e social do Estado do Rio Grande do Sul. Pretende também ampliar o acesso da população gaúcha à internet de banda larga através de ações cotidianas e projetos comunitários com o objetivo de democratizar o acesso às TD, levando computadores, conexão de internet e cursos de formação à população mais carente.

O *RS mais digital* é como o projeto guarda-chuva, que desenvolve projetos em vários eixos temáticos em parceria com secretarias do governo estadual. A tabela a seguir traz exemplos de alguns programas e projetos desenvolvidos pelo RS Mais Digital.

Quadro 1 – RS Mais Digital- Programas e Projetos

Nome	Descrição
Computadores para a Sociedade	O programa RS Mais Digital doou kits de computadores

Civil	recondicionados para os projetos selecionados, que deverão atender as diretrizes do programa.
Descarte de Bens de Informática (outubro de 2012)	O Decreto Nº 49.748 de 26 de outubro de 2012 estabeleceu normas sobre o reaproveitamento, pelo Programa RS Mais Digital, dos bens de informática dispensados pelos órgãos da Administração Pública Estadual.
Centro de Recondicionamento de Computadores – CRC	É uma instalação produtiva/educacional que combina a recuperação de equipamentos de informática com a qualificação profissional de jovens em situação de vulnerabilidade social, além de promover um destino sustentável para os resíduos eletrônicos resultante do processo de recondicionamento.
Telecentros	Em parceria com a Procergs foram instalados telecentros em todo o Rio Grande do Sul. O objetivo principal dos Telecentros foi promover o desenvolvimento social e econômico das comunidades, diminuindo a exclusão social e criando oportunidades aos cidadãos.
Áreas de Internet Livre	Estas áreas são locais onde o RS Mais Digital disponibiliza acesso gratuito à Internet por intermédio de tecnologia wireless wi-fi. Estas áreas tem relação com algum Telecentro do RS Mais Digital. Projeto esteve ativo de 2011 a 2014.
Verão Numa Boa Digital	Verão Numa Boa Digital foi constituído de dez telecentros temporários implantados pelo RS Mais Digital para acesso ao público de dezembro de 2012 a fevereiro de 2013, instalados em praias do litoral gaúcho, e dois em balneários da Costa Doce do Rio Grande do Sul.
Projeto Província de São Pedro	Projeto Província de São Pedro tinha como objetivo organizar o planejamento pedagógico a partir da

	modalidade 1:1; modernizar e ampliar dos laboratórios de informática das escolas, distribuindo lousas eletrônicas e provendo a conexão em banda larga para as escolas da rede estadual. Foi lançado em 2012.
Territórios da Paz	O projeto articula políticas de segurança e ações sociais; prioriza a prevenção das causas que levam à violência. Foi lançado em 2007. Está entre as ações do Sistema estadual de Inclusão Digital que integram o Programa RS na Paz.

Fonte: produzido pela autora

A maioria destes programas e projetos se estabeleceu entre 2011 e 2014; com a troca de governo no início de 2015, a Secretaria Estadual de Comunicação do Rio Grande do Sul (SECOM), que era responsável pelo programa RS Mais Digital foi extinta. Infelizmente, como consequência, todos os links aos programas e projetos citados e vinculados a esta secretaria não estão mais disponíveis no website do Governo do RS, isso não quer dizer que os programas e projetos foram extintos, mas os equipamentos distribuídos pelos programas e projetos permaneceram na escola, no entanto, sem suporte técnico ou pedagógico.

O *Projeto Província de São Pedro (PPSP)*, que faz parte do programa *RS Mais Digital*, organiza o planejamento pedagógico a partir da modalidade 1:1 (um computador por aluno e professor), o qual distribuiu computadores em Escolas Estaduais de Ensino Fundamental nos municípios que fazem fronteira com o Uruguai - que já havia implantado um programa semelhante, em algumas escolas localizadas nos Territórios de Paz, na região metropolitana de Porto Alegre/RS e, em instituições que já utilizavam o modelo 1:1 em seus projetos. Esse projeto foi responsável pela modernização e ampliação dos laboratórios de informática das escolas, a distribuição de lousas eletrônicas e a conexão em banda larga na Rede Estadual de Ensino. Teve por objetivo a melhoria da qualidade da educação através da qualificação tecnológica, propiciando a modernização dos equipamentos e dos espaços, e investindo na formação pedagógica dos professores para o uso das mídias no espaço escolar.

O *Territórios de Paz* é um projeto do Ministério da Justiça, que se desenvolve por meio do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), lançado em

2007. O PRONASCI marca uma iniciativa inédita no enfrentamento à criminalidade no país. O projeto articula políticas de segurança e ações sociais; prioriza a prevenção das causas que levam à violência, sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e segurança pública.

Pelo que podemos perceber, ao refletir sobre as políticas públicas apresentadas, parece haver uma ampliação do entendimento sobre informática na educação em favor da ideia de cultura digital. Dessa forma, os conceitos de inclusão digital e cidadania surgem no contexto de programas que, de certa forma, extrapolam as ações e práticas centradas nos currículos. O aspecto comunicacional ganha força, e parece exigir a reconfiguração das práticas pedagógicas. Nesse sentido, será que as escolas que aderem a esses programas compreendem o que se pretende com essas políticas? Mais especificamente no caso do PPSP, será que a dimensão da cidadania é entendida e implementada no planejamento e execução de seus projetos e práticas de inclusão digital?

Dentro do governo anterior, que estabeleceu o PROUCA e PPSP como políticas públicas para a Inclusão digital, percebe-se que a ID surge como apropriação tecnológica. O governo criou o gabinete digital⁵, twitter⁶, blog do governo do estado⁷ e outras plataformas de participação da comunidade, então os programas e projetos do RS Mais Digital aparecem com o objetivo de fazer com que as comunidades se apropriem das tecnologias para participarem da vida política de sua comunidade, da participação cidadã na política dos governos.

Nesse sentido, percebe-se que a inclusão digital tem sido confundida com apropriação tecnológica, o que quer dizer que no contexto da escola a inclusão digital é trabalhada muito mais no aspecto do Letramento Digital, por ser um termo muito mais familiar à educação, e ele se associa a uma perspectiva de direito, da mesma forma que se estabeleceu a alfabetização. Selau (2014) fundamentada em Soares (2003) e Schwartz (2006/2007) enfatiza que:

[...] o letramento digital ultrapassa a ideia de alfabetização através do computador, pois ele trata de questões específicas do digital. A leitura, interpretação de signos e imagens digitais requer competências e habilidades para lidar com signos linguísticos imperativos da linguagem contemporânea. (SELAU, 2014, p. 12).

⁵<http://www.gabinetedigital.rs.gov.br/inicial>

⁶Twitter é uma rede social e servidor para microblogging, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos, em textos de até 140 caracteres.

⁷<http://www.rs.gov.br/inicial>

Assim como o letramento extrapola a ideia de alfabetização, Soares (2003) declara que há uma “cautelosa extensão do termo alfabetização em direção ao termo letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”. (SOARES, 2003, p.3). Nesse sentido percebe-se a necessidade de avançar na discussão referente à inclusão digital, pois ela está para além do letramento digital, ou seja, extrapola a ideia de fazer uso da leitura e da escrita digital e seus signos; a ID pressupõe a apropriação crítica e consciente das TD, e por meio dessa apropriação visa construir conhecimento e compartilhá-lo.

As políticas de adensamento tecnológico e cultural surgem como indutoras do movimento de inclusão digital. No contexto do PPSP, a inclusão digital surge como instrumento para o desenvolvimento da cidadania, embora fique evidente que não há essa clareza na política pública quando esta se estabelece na escola.

Pensando nessas questões, proponho para a presente pesquisa, cartografar como as políticas para a inclusão digital e cidadania, vigentes no RS, se desdobram no contexto de uma escola estadual de ensino fundamental –anos iniciais – que participa do PPSP. A ideia é compreender como o tema da inclusão digital se articula com o tema da cidadania no contexto dessa escola, visto que o PPSP se apresenta como uma das ações governamentais para a promoção da cidadania.

O termo Inclusão Digital é estabelecido pelas próprias políticas públicas; porém, em nossa perspectiva se trata de um acoplamento escola-tecnologia, não de inclusão digital como tratam Bonilla e Oliveira (2011), Pretto e Bonilla (2011) e Schwartz (2006/2007). Nesse contexto, partirei de uma controvérsia em relação à implantação do PPSP em uma escola que não necessariamente se situa em um Território de Paz. Lopes, Schlemmer e Molina (2014) já apontaram essa controvérsia que, no contexto do RS Mais Digital, se estabeleceu entre os projetos relacionados ao desenvolvimento sociocultural e os de inclusão digital. Os primeiros lidam com a ideia de adensamento cultural articulados com o campo das ações comunitárias – dentre outras, está a própria inclusão digital – enquanto que os segundos lidam com a ideia de adensamento tecnológico (modelo 1:1) articulados com as práticas pedagógicas e o currículo. Até o momento, ainda segundo os mesmos autores, não foi possível perceber ações que articulem ou problematizem essas duas ideias de adensamento.

Um primeiro resultado dessa desarticulação pode ser observado no contexto da EEEF que estamos acompanhando na região metropolitana de Porto Alegre, na qual o tema da

cidadania não chegou a ser introduzido ou problematizado nas ações formativas que foram conduzidas até o momento. O fato dessa escola não estar situada dentro de um TP pode explicar, em parte, a ausência de ações específicas do PPSP vinculadas ao tema da cidadania. No entanto, entendo que existem outras condições de possibilidade para que o tema da cidadania seja considerado no âmbito das práticas pedagógicas e curriculares que extrapolam os movimentos institucionais induzidos pelas políticas públicas e projetos em andamento.

Uma vez que essa escola faz parte do PPSP, que, por sua vez, se insere no âmbito do Programa RS Mais Digital e cujas ações envolvem o tema da cidadania, como esse tema pode se articular com as ações formativas direcionadas aos professores? Como o tema da cidadania vem sendo considerado nessa escola desde a sua participação no PPSP? Que transformações curriculares e do próprio cotidiano escolar se relacionam com o adensamento tecnológico promovido pelo PPSP? Como a questão da inclusão digital é entendida em relação ao tema da cidadania e ao desenvolvimento sociocultural? O fato dessa escola trabalhar somente com anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 6º ano), já impõe, como ponto de partida, problematizar o tema do desenvolvimento da cidadania na infância. Essas questões serão desenvolvidas no próximo subcapítulo.

2.3 Uma escola participante de programas de inclusão digital

A escola lócus da investigação está situada no município de Sapucaia do Sul, região metropolitana de Porto Alegre – Rio Grande do Sul. A escola foi fundada na década de 60, e em 2010 foi contemplada pelo Projeto UCA, que distribuiu computadores portáteis –*netbooks* – a todos os estudantes e professores da escola, que já contavam com Internet Banda Larga sem fio; além disso, ofereceu curso de formação para os professores. Em 2013, foram substituídos os *netbooks* antigos por novos, com mais capacidade de processamento de dados e memória. Em 2015, a partir da troca de governo, foi diminuída a capacidade de conexão por banda larga na escola; esse foi um dos fatores que dificultou e desmotivou o uso dos *netbooks* a favor de práticas curriculares inovadoras.

Desde a regulamentação do PROUCA em 2010, a escola participa de programas de inclusão digital, e nesse sentido, alunos e professores participam de formações e oficinas nos espaços da escola. Essas formações e oficinas têm sido ofertadas pelo Núcleo de Tecnologias

Educacionais (NTE) e promovido pelo Governo do Estado através da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

2.3.1 A pesquisa “Escola aumentada...”na escola

Na escola participante da pesquisa, foram desenvolvidas oficinas-piloto que incluíram a distribuição de tablets para professores e alunos. O objetivo desta atividade foi oferecer aos docentes e discentes a oportunidade de cartografarem em sua escola e comunidade os pontos ou locais de interesse cultural e os considerados patrimônios culturais da cidade. Ao participar dessas oficinas-piloto, juntamente com os professores e alunos, percebi que as questões da cidadania não eram exploradas pelos professores no sentido de dar visibilidade às potencialidades e aos problemas das próprias comunidades.

Nas escolas em que já estive inserida, normalmente são tratadas questões como violência, trânsito, poluição e outros temas, ocasiões em que ocorrem brincadeiras, palestras e até gincanas visando à reflexão sobre esses assuntos. Outros temas mais ou tão controversos quanto, dificilmente chegam a ser abordados, como violência, plano diretor, conservação ambiental. De acordo com essa percepção do contexto, levanto algumas questões, que não se configuram como o problema de pesquisa da presente dissertação, mas que convergem para tal, sejam estas: por que, nos anos iniciais, esses temas muitas vezes não são tratados como uma forma de preparar cidadãos críticos, conscientes e participativos em suas comunidades? Será que o tema da cidadania não pertence à infância? Será que é preciso esperar a entrada no ensino médio ou se completar a maioria para essa temática seja abordada?

Em uma dessas oficinas com os alunos, percebi, nas falas destes, que em sua cidade não havia monumentos históricos ou lugares para serem ocupados como praças, museus ou bibliotecas. Em meio ao trabalho proposto em uma das oficinas, os alunos cartografaram de forma online alguns espaços de sua cidade, buscando informações sobre estes para que posteriormente o espaço fosse incluído no mapa digital da cultura⁸ e passasse a ser visto como espaço público a ser ocupado pelos cidadãos daquela cidade.

Partindo desse contexto de experiências, surge novamente a questão da cidadania que, embora sendo tema transversal no currículo escolar, mostrou-se pouco discutida e difundida

⁸ É uma plataforma de cartografia colaborativa criada pela Secretaria de Estado da Cultura com o apoio da PROCERGS que pretende reunir as informações culturais do estado.

dentro da escola investigada. A partir dessas oficinas foi possível perceber que os alunos têm poucos conhecimentos sobre a cidade onde vivem, e quase sempre faziam referência às cidades vizinhas quando tratavam de seus pontos de interesse, como cinemas e *shopping centers*. É a partir desse quadro, no qual o tema da cidadania e o da inclusão digital parecem se articular com as práticas curriculares, que a presente dissertação se constituiu. Entendo que trazer os temas da cidadania, da cultura digital e do currículo dos anos iniciais para o contexto escolar pode vir a gerar modificações substanciais nas práticas pedagógicas atuais.

Assim, quais as possibilidades de interlocução entre o currículo dos Anos Iniciais e os temas relacionados à cidadania em escola participante de projeto de Inclusão digital? Como a escola se posiciona em relação ao tema da cidadania na sociedade digital emergente na qual vivemos? Essa perspectiva envolve cartografar os modos e possibilidades de participação e diálogo entre a escola e seus alunos, principalmente no que foi induzido pela perspectiva da inclusão digital proposta pelos programas governamentais que participa.

Pensando pela perspectiva da participação e reflexão para a construção da autonomia⁹ por meio da dialogicidade¹⁰, foram feitas entrevistas com professores no início das atividades do projeto “*Escola Aumentada: Cartografias Digitais e mobilidade para a aprendizagem e a cidadania*” e essas entrevistas serviram como dados preliminares que auxiliam na presente problematização, pois os professores quando questionados sobre atividades relacionadas à cidadania e reconhecimento dos espaços culturais da cidade, pareciam desconhecer ou não considerar o tema em suas práticas. Vejamos alguns diálogos:

Diálogo com a Prof. 1¹¹:

Entrevistador: e tu costuma desenvolver atividades fora da escola?

Prof1: só quando é assim de iniciativa da escola. Um teatro fora da escola, alguma coisa assim. Daí é feito a organização, o ônibus vem e pega, ou a

⁹ Autonomia é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades, é um ato-comunicante, co-participado, é um processo de construção de consciência nos sujeitos que exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o discurso teórico se alinhe a prática. É um processo de vir a ser de experiência de liberdade. O conceito de autonomia se constrói ligado ao conceito de democracia e de sujeito. (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010; FREIRE, 1987, 1996).

¹⁰ [...] o dialogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação a condição humana no mundo, através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver [...] o diálogo implica uma práxis social, que é compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora. (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010) FREIRE, 1987, 1996.

¹¹ Na presente pesquisa os professores participantes do Projeto Escola Aumentada foram tratados como Prof. 1 e Prof. 2

própria entidade vem e busca, daí a gente faz. Mas daí não é, normalmente é iniciativa da escola. Ela programa e nós acompanhamos.

Entrevistador: Certo! A escola ela se envolve em algum tipo de atividade cultural da cidade?

Prof1: no sexto ano nós não temos muito contato, mas no currículo e anos anteriores eles têm esse tipo de envolvimento. Sexto ano eu não me recordo, aqui no município, eu não me recordo.

Entrevistador: e quais atividades, tu conhece alguma?

Prof1: Que tem acontecido? Olha, agora até me ocorreu uma que até nós participamos que foi só em Sete de Setembro que teve o desfile aqui na cidade. E foi uma vez. Então fora isso eu não... O sexto ano não tem contato e os outros, as outras turmas, só se eu visse com as próprias professoras. (PROF 1, 48 anos)

Diálogo com a Prof. 2

Entrevistador: então, dessas atividades culturais da cidade tem alguma que vocês se envolvem? Que é promovida pela cidade, não pela escola. Digamos que o município tenha alguma atividade que o município desenvolva, uma atividade cultural e que a escola de repente...

Prof.2: que eu me lembre não! Que a gente se envolve é as que a gente faz com a diretora. (PROF 2, 43 anos)

De acordo com o diálogo com a Prof. 1, a escola tem poucas iniciativas relacionadas ao reconhecimento dos espaços culturais da cidade e apropriação destes por parte dos integrantes da escola. E de acordo com o relato desta, o currículo dos anos anteriores prevê esse tipo de atividade, o que não garante que estas sejam efetivamente desenvolvidas. No contexto do projeto Escola Aumentada, a questão do reconhecimento dos espaços culturais tinha a intenção de provocar uma primeira articulação entre o tema do adensamento cultural e o do adensamento tecnológico, visto que até o momento as políticas e ações governamentais para a cultura e para a educação não haviam sido integradas no âmbito do PPSP. A partir das entrevistas, foi possível perceber que o tema da cultura, mais amplo do que o da cidadania, não estaria sendo desenvolvido e que apenas ações isoladas relacionadas a eventos cívicos da cidade estariam recebendo atenção da escola.

Essas pistas iniciais me motivaram a pesquisar sobre o desenvolvimento da cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, cartografar como o tema da cidadania

vem sendo considerado nessa escola desde a sua participação no PPSP passou a ser central para essa pesquisa.

3 PISTASTEÓRICAS

Com base no cenário que foi apresentado, considerei importante procurar por pesquisas e referências que discutissem e problematizassem o tema da cidadania e das mídias digitais. Neste capítulo tratarei das pistas teóricas sob as quais percebi a necessidade de pouso para que eu pudesse compreender e explicitar o meu problema de pesquisa, e a partir deste, buscar formas de atuação que me possibilitassem a intervenção na escola, objetivando o desenvolvimento da cidadania e a compreensão dos participantes da escola em relação ao tema da cidadania e o currículo dos anos iniciais e suas possíveis interlocuções.

3.1 Um olhar sobre as pesquisas relacionadas à TD, ao currículo e à cidadania

Para aprofundar a revisão de literatura foram utilizados, como fonte de consulta, artigos, teses e dissertações publicadas na área da educação. Essas consultas foram feitas nos repositórios digitais Scielo, Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Banco de Teses e Dissertações da UNISINOS, pelos descritores: cidadania, inclusão digital, mídias digitais, anos iniciais e currículo, considerando as pesquisas publicadas a partir de 2010.

No que se refere às pesquisas que se aproximam da minha investigação, pude perceber, pelos descritores escolhidos, que são poucas as pesquisas brasileiras já realizadas na área da educação. Dentre as que encontrei, a maioria se refere aos modos de significação de determinados programas de televisão ou outra mídia social e os modos de subjetivação em relação à cidadania.

No banco de teses e dissertações da UNISINOS não encontrei trabalhos com as mesmas palavras-chave. Algumas se aproximam, como por exemplo, a dissertação de mestrado de Tamires Ferreira Coêlho, que se intitula “**Processos comunicativos digitais e presenciais na comunidade CS POA: relações culturais/identitárias e perspectivas de cidadania comunicativa e cultural**”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Jiani Adriana Bonin, em que a autora objetiva investigar os processos comunicativos presenciais e digitais nas relações culturais/identitárias da comunidade CS POA (Couchsurfing em Porto Alegre) e as perspectivas que oferecem para a cidadania comunicativa e cultural, pensando nas marcas, mediações e interações dessa comunidade. Coêlho (2014) traz como perspectiva para

cidadania comunicativa e cultural um novo regime de cidadania, uma teoria de cidadania revisitada que leva em conta tanto os direitos individuais do sujeito quanto as condições inerentes às suas associações comunitárias. Sobre isso, Coêlho (2014) afirma que:

[...] Foram construídos modos de vida e aspectos culturais diferentes e complexos nas sociedades do globo terrestre, de forma que a plena cidadania já não se refere apenas a aspectos jurídicos e políticos, nem somente a direitos [...] e é perceptível atualmente uma emergência de comunicadores digitais hegemônicos organizando manifestos em prol de causas coletivas. Isso já é reflexo de um movimento que resultará na inclusão de expressiva parte dos seres humanos na cultura digital em um curtíssimo período. (COÊLHO, 2014, p.104-105)

A cidadania comunicativa e cultural, segundo a autora, refere-se ao antigo conceito de cidadania que atualmente é permeado e atravessado pela comunicabilidade possível através das mídias digitais, a tecnologização da sociedade, e a (nova) cultura emergente gerada a partir dessas transformações em nossa sociedade.

Encontrei também a Dissertação de mestrado de Tana Cassia Malacarne Martins que se intitula “**O significado do fazer ciência no contexto da cultura digital: um estudo em uma escola da região metropolitana de Porto Alegre participante do PROUCA**” orientada pelo Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes, na qual a autora objetiva perceber as modificações que ocorreram (ou não) nas aulas de ciências naturais após a implantação do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) na mesma escola em que realizo o presente estudo.

Nessa dissertação, a cultura digital, com base nos princípios propostos por Lemos (2009), “é caracterizada por regimes sócio cognitivos que tomam por base a liberação do pólo de emissão, a conectividade em rede e a reconfiguração de práticas e saberes” (MARTINS, 2012, p.8), proposição esta que vai ao encontro da perspectiva teórica utilizada para a presente investigação. Como a empiria da investigação de Martins (2012) foi na mesma escola na qual realizo a presente pesquisa, tornou-se importante a leitura dessa dissertação, pois tivemos a possibilidade de analisar as práticas anteriores à entrada da escola no PPSP.

É possível destacar também a dissertação de mestrado defendida em 2015 por Daniela da Graça Stieh, intitulada “**Do pré-digital ao digital: o percurso das interações de professores em escola participante de programa de inclusão digital**”, também orientada por Daniel de Queiroz Lopes. Essa dissertação de mestrado consistiu no estudo do percurso das interações de professores no contexto da mesma escola na qual desenvolvi minhas investigações. Os

sujeitos da pesquisa foram professores que atuam na escola desde o momento em que as tecnologias digitais passaram a fazer parte do cotidiano desta, mais especificamente, desde 2010 quando a escola foi contemplada pelo PROUCA. O dinamismo das interações nesse contexto e seus percursos foram investigados a partir da passagem e da convivência entre mídias analógicas e digitais, identificadas nessa pesquisa como pré-digital e digital. Stieh (2015) utilizou a cartografia como método de pesquisa, fundamentou teoricamente suas pesquisas nas ideias de Maturana e Varela, justamente para fazer a relação dos acoplamentos estruturais de terceira ordem e o caminho biológico de todos os processos de interação. Stieh utilizou dois critérios para analisar os dados produzidos: as interações que se transformaram frente ao digital e as que se conservaram no pré-digital.

Cada uma das dissertações e teses apresentadas traz suas contribuições para pensar as questões da cibercultura, cidadania e educação, mas pesquisas que contemplem e integrem os três temas-chaves desta investigação ainda são escassas. O campo da educação ainda carece de investigações e subsídios para inovar suas práticas e fazer emergir discussões e possíveis transformações de ordem curricular em relação ao tema da cidadania e da cibercultura. Percebi, a partir das observações nas escolas e dos relatos nos trabalhos pesquisados, que as TD têm sido usadas de forma estanque, como uma ferramenta pedagógica e não como um artefato cultural.

Partindo de um particular interesse nos conceitos propostos por Maturana e Varela e suas contribuições para se pensar cognição e tecnologias, trago na sequência artigos que tratam das contribuições desses, no sentido de buscar subsídios teóricos que contribuam para o desenvolvimento e para a compreensão dos aspectos investigados nesta dissertação.

Valentini e Fagundes (2010), no artigo intitulado “**Comunidade de aprendizagem: a constituição de redes sócio cognitivas e autopoieticas em ambiente virtual**”, propõem que as possibilidades dos ambientes virtuais de aprendizagem vão além da simples apropriação de conteúdos; afirmam que novas aprendizagens se constituem nesses contextos digitais de interação, reconstruindo conceitos e concepções. As autoras trazem ainda o seguinte questionamento a ser respondido: “Os ambientes virtuais têm contribuído para que os aprendizes construam novas relações de aprendizagem e interação na cultura digital?” (VALENTINI; FAGUNDES, 2010, p.33). Para dar suporte a sua análise e trazer respostas a seus questionamentos, elas buscaram apoio na Epistemologia Genética de Jean Piaget e na

Biologia do Conhecer de Humberto Maturana, para compreender como se constituem as trocas interindividuais (autopoiese e processos sócio-cognitivos).

O aprender, na concepção dessas autoras, é entendido como a construção e reconstrução do conhecimento e a ampliação da consciência do aprendiz. Segundo a Biologia do Conhecer de Maturana e Varela (2001), o viver e o conhecer podem ser entendidos como o movimento humano de aprender; nesse movimento está presente o aspecto da organização comum a todos os seres, visto no conceito de autopoiese, que define os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos, numa permanente autocriação e auto-organização. Assim, um sistema autopoietico é, ao mesmo tempo, produtor e produto.

Segundo Maturana e Varela (2001, p. 24) “só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, tal aceitação é o que constitui a conduta de respeito”. As autoras ressaltam que, para Maturana e Varela, se o aprendiz não pode respeitar e aceitar a si mesmo, também não pode aceitar e respeitar o outro, e que a educação para a competição exclui o outro da relação. O aprendiz precisa ser estimulado a ver seus erros com respeito, percebendo-os como oportunidades legítimas de mudança. Isto sugere que o docente aprenda a interagir com os alunos/aprendentes em um processo que não os negue ou mesmo os castigue, seja pela forma como eles passam a existir na relação, seja porque não aparecem como as exigências culturais dizem que deveria ser.

Segundo Valentini e Fagundes (2010), as crianças e jovens tem cada vez mais seus espaços de interação e comunicação ampliados a partir do mundo digital, por meio de ferramentas de comunicação em rede e dos softwares sociais. Para que os processos educativos mediados por ambientes virtuais de aprendizagem possam ser concebidos, é fundamental a configuração de espaços de convivência, permitindo aos envolvidos no processo fluir juntos no viver e no conviver.

No artigo de Soares e Rech (2009) intitulado “**Refletindo Sobre Processos Educativos em Ambientes Virtuais à Luz da Biologia do Conhecer**”, as autoras iniciam seu trabalho explanando sobre os conceitos de autopoiese e acoplamento estrutural, e apresentam a concepção de cognição a partir das características dos seres vivos, destacando que elas determinam as interações do indivíduo com o meio. Assim, Maturana e Varela (2001) enfatizam que a cognição e todos os fenômenos com os quais ela está relacionada, envolvem de maneira integral o indivíduo como um ser biológico. Os ambientes virtuais de

aprendizagem têm sido utilizados para explicar o uso de recursos digitais de comunicação. São espaços sociais, onde se constituem interações sciocognitivas, sobre ou em torno de um objeto de estudo ou de construção. Nesses ambientes, os integrantes/interagentes se tornam produtores/autores de informação. Estudantes e professores, enquanto interagentes nesses ambientes, que são concebidos como sistemas vivos, podem ser entendidos como seres que vivem na linguagem, ou, nas palavras de Maturana (1999), no conversar. E é por meio do conversar que professores e estudantes tornam-se cocriadores desses ambientes. Portanto, as possíveis modificações que acontecem nas estruturas dos interagentes são o resultado do operar desses, em acoplamento, no domínio de ação, no caso, o ambiente, por meio de interações recorrentes.

Segundo Soares e Rech (2009), fundamentadas nas ideias de Maturana, o ambiente não é tão somente um meio a partir do qual acontece a aprendizagem, mas na concepção das autoras, ele é algo constitutivo do próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, é importante destacar a atuação do professor ou de um moderador/mediador, que muitas vezes surge num movimento autopoiético como um facilitar do processo de vivificação do ambiente, a partir de perguntas, problematizações e sistematizações, que possam organizar e provocar novas ideias e práticas, estimulando e sustentando os fluxos recorrentes de conversação. Nessas redes de interações, a tarefa do professor é conviver com o estudante, transformando-o e transformando-se em interações recorrentes.

Maraschin e Axt (2005) nos apresentam o artigo intitulado “**Acoplamento Tecnológico e Cognição**”. Neste artigo, as autoras nos levam a pensar sobre como as relações, a aprendizagem e os saberes podem ser afetados na convivência com as Tecnologias Digitais. As autoras, ao fazerem referência aos estudos de Maturana e Varela (2001), declaram que o humano só se produz como tal no acoplamento e este se realiza por meio da constituição de dispositivos de ligação. Todavia, o surgimento de uma nova tecnologia não garante, necessariamente, uma transformação no sentido da aprendizagem, já que tanto instituições quanto subjetividades necessitam apropriar-se construtivamente dessa tecnologia. As autoras trazem como questionamento que norteia a discussão a seguinte pergunta: “Como as relações, a aprendizagem e os saberes podem ser afetados com a convivência com as tecnologias? (MARASCHIN; AXT, 2005)”No artigo, elas buscam discutir os modos pelos quais a cognição e as tecnologias perturbam-se mutuamente, no sentido de produzir modificações nas formas de aprender, e fazem isso por meio de uma perspectiva na qual as

tecnologias não sejam apenas meios para aprender e conhecer, mas sejam constitutivas dos próprios modos de conhecer e de aprender. O mais interessante nessa ideia de acoplamento tecnológico é que os seus efeitos se produzem em todos os elementos da rede acoplada, de acordo com o grau de plasticidade desses mesmos elementos. O humano se produz como tal no acoplamento e este se realiza mediante a constituição de dispositivos de ligação; a própria condição humana é tributária do acoplamento tecnológico. Já o acoplamento *cognição-tecnologia* constitui espaços de agenciamentos, de pautas interativas, de relações constitutivas, segundo as quais se definem e redefinem as possibilidades cognitivas individuais, sócio-institucionais e técnico-culturais.

3.2 Cultura Digital, Educação e Emancipação

Cultura digital ou cibercultura é um termo que está em processo de consolidação, que tem se aproximado de outros conceitos, como o de “Sociedade da Informação”, “Revolução Digital” ou “Era Digital”.

A cultura digital traz consigo um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, de transformação e de conhecimento. O espaço cibernético é considerado por Levy (2000) o terreno onde está funcionando a humanidade na atualidade. Diferentes relações e interações emergem da cultura digital, isso quer dizer que os sistemas e subsistemas simbólicos se misturam uns com os outros, se transformando cada vez mais rápido. A cultura digital conecta, num mesmo contexto eletrônico, as diferentes mídias. Pelo princípio da interface, a codificação digital, com seus bits de imagens, textos e sons, constrói uma trama envolvendo nosso pensamento e nossos sentidos (SANTAELLA, NÖTH, 2009, p. 41). Na cultura digital os conceitos de objeto e representação são reconstruídos, surgindo a ideia de fluxo.

Lemos (2009) apresenta três princípios que estão na base do processo cultural atual e que definem a cibercultura: (1) a **liberação do pólo da emissão** é a primeira característica da cultura digital “pós-massiva”, na qual o antigo receptor passa a produzir e emitir suas próprias informações, em vários formatos midiáticos; (2) o princípio de **conexão em rede**, a internet, que desde o início configura-se como um espaço de conexão e compartilhamento. A esse respeito, Lemos (2009) considera que não basta emitir sem conectar ou compartilhar; é preciso emitir em rede, entrar em conexão com outros, produzir sinergias, trocar pedaços de informação, circular, distribuir; (3) a conseqüente **reconfiguração sociocultural de práticas**

e instituições a partir de novos métodos produtivos e recombina-tórios que se dão por causa da emissão e da conexão. Dentre as mudanças que essa reconfiguração da indústria cultural tem gerado, desponta a questão da autoria e da proteção de obras para reprodução, ou seja, o uso e a cópia.

Para Lemos (2009), a compreensão desses princípios (emissão, conexão e reconfiguração) permite entender o que ele chama de “territórios informacionais combinantes” e as transformações socioculturais situadas no contexto das atuais tecnologias digitais móveis de comunicação e de informação. O movimento de emissão, o de produção e de conexão, implica um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando, em algum grau, todos os aspectos da ação humana, num movimento de reconfiguração de práticas e instituições. Assim, na cultura digital a ênfase está na interação, no fluxo, na conectividade, na rede, nas novas formas de relações sociais e institucionais, na cooperação, no compartilhamento e nas múltiplas linguagens.

O processo de inclusão digital está relacionado com a manutenção dos direitos dos cidadãos, por meio da disponibilização de recursos tecnológicos comunicacionais digitais. A ideia de emancipação digital tem como pressuposto entender os cidadãos não como meros consumidores das TD, mas sim como integrantes ativos no processo de constituição da cultura digital. Nesse caminho, são sujeitos que participam do mundo contemporâneo enquanto seres éticos, autônomos, capazes de tomar parte, discutir, produzir, decidir, transformar, sendo parte integrante da dinâmica social que se estabelece.

A partir do exposto, pode-se perceber que fazer parte de uma cultura digital é muito mais que estar equipado com dispositivos digitais ou mesmo ter acesso à rede mundial. Fazer parte de uma cultura digital é ser produtor de informações e conhecimentos, é compartilhar e socializar o que foi produzido, é entrar em conexão e produzir sinergias, remixes; é ser autor, produtor e construtor do seu próprio percurso de aprendizagem em interação com outras pessoas através dos acoplamentos que a cultura digital engendra.

As redes de conhecimento da modernidade são espaços de reconhecimento e de autoria mistos, onde há fluxos de informações multimidiáticas. Nessas redes, os processos de emancipação digital se revelam nos movimentos que buscam modificar o paradigma da sociedade da informação para outro que tenha por finalidade a sociedade do conhecimento, a

qual – espera-se – possa dar sustentabilidade à emancipação econômica, social e cultural dos cidadãos.

Desta forma, na atualidade não é suficiente estar incluído digitalmente, ou seja, dispor dos recursos tecnológicos para o acesso e saber usá-lo; é necessário estar emancipado digitalmente, pois o sujeito emancipado não utiliza a TD de forma passiva, mas a utiliza e aprende de forma autônoma e coletiva, crítica e consciente. Schwartz (2007) ressalta que “a emancipação digital é essencial para que os indivíduos não somente controlem seus processos produtivos digitais, mas também possam sustentar sua autonomia nas demais esferas da vida”. (SCHWARTZ, 2007, p. 133). Montar laboratórios de informática e distribuir dispositivos digitais móveis é apenas uma parte do processo, mas não é o suficiente; faz-se necessário modificar as práticas pedagógicas e os processos de ensino e de aprendizagem para que a escola esteja efetivamente inserida na cibercultura, de forma participativa e propositiva.

A inclusão digital, sob uma perspectiva histórica, é tratada como se fosse somente a instrumentalização da escola com as TD; porém, para que a inclusão digital, do modo como esperamos, ocorra, é necessário discutir outras questões relacionadas às tecnologias e à apropriação destas nos diversos meios. Nesta dissertação, o termo inclusão digital extrapola a percepção e a apropriação tecnológica que ocorre na escola, então trataremos essa questão pelo viés do acoplamento tecnológico (MARASCHIN; AXT, 2005) e as teorias de Maturana e Varela (2001) que fundamentam o termo acoplamento tecnológico proposto por Maraschin e Axt (2005), ou seja, o acoplamento escola-tecnologia.

É imprescindível trazer à discussão nas escolas as questões relacionadas à cibercultura, emancipação e inclusão digital para que modificações possam se estabelecer e para que esses termos não sejam somente pauta de políticas públicas, mas que sejam termos apreendidos por toda a comunidade escolar. Relacionado a isso, Schwartz (2014) ressalta que:

É urgente a reinvenção do professor como um mentor, um parceiro inspirador e experiente na apropriação de novos recursos tecnológicos em favor de práticas de aprendizagem mais criativas. Vencer esse desafio é o que nos levará nas escolas, nas empresas e na sociedade, a uma vivência mais plena e democrática do conhecimento e da tecnologia no séc. XXI. (SCHWARTZ, 2014, p. 18)

No entanto, não podemos colocar o peso de uma mudança estrutural sobre os ombros dos professores. Assim como Schwartz, creio ser necessária a reinvenção do professor

juntamente com a discussão sobre o currículo escolar e a própria dinâmica da escola em geral, reinventando a própria escola. Quais seriam os caminhos para essa (re)invenção?

3.3 Educação, cidadania e currículo

Diante do cenário educacional emergente, considerei importante buscar referências teóricas e pesquisas que envolvem os temas: *anos iniciais, infância e cidadania*, para compreender quais as implicações da educação para a cidadania com os anos iniciais e a infância.

Utilizando esses três campos como descritores, a primeira busca foi de certa forma desmotivadora, pois em repositórios digitais como Scielo e Google acadêmico, e ainda no repositório digital da UNISINOS não encontrei trabalhos que relacionassem esses três campos.

Encontrei o trabalho de conclusão de curso de Sandra Gorete de Oliveira, da licenciatura em Pedagogia da UFRGS. Segundo a autora:

[...] embora se perceba que a totalidade dos projetos políticos pedagógicos analisados tem o termo cidadania como fundante para a formação de sujeitos capacitados e atuantes no objetivo de conquistar uma sociedade mais justa e igualitária, contribuindo para a construção da autonomia dos sujeitos, tornando-os aptos ao exercício da cidadania, não foi constatado nos planos de aula e atividades pedagógicas, pelo menos de forma explícita, ações para a realização de tal finalidade. (OLIVEIRA, 2014, p.7)

Continuei a garimpagem na busca de fontes teóricas para criar diálogos com os temas que me proponho a discutir. A ausência de materiais teóricos demonstra a necessidade de pesquisa e aprofundamento de estudos nessa área. Nos anais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), pelo menos nos últimos dez anos, no Grupo de Trabalho 13 (GT), que é específico de educação fundamental, nas buscas que fiz, não encontrei trabalhos apresentados sobre cidadania e o seu desenvolvimento em escolas de ensino fundamental – o que deixa clara a lacuna existente na área da educação concernente ao assunto cidadania.

Em nova garimpagem buscando no Google pelos descritores: anos iniciais, infância e cidadania, encontrei o livro *Direitos Humanos: capacitação de educadores*, que possui um capítulo intitulado *A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano*

escolar, que trata bem especificamente do tema proposto na presente investigação. Nesse texto, Araújo (2008) declara que:

[...] não se constrói a cidadania a partir de relações autoritárias e com base em metodologias de mera transmissão e reprodução do conhecimento. [...] Essa construção pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas. Um sujeito que constrói sua inteligência e sua personalidade através do diálogo estabelecido com seus pares e com os professores, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. (ARAÚJO, 2008, p. 165)

Para que possamos entender a educação para a cidadania, precisamos compreendê-la a partir de um contexto histórico. Na década de 30, nos Estados Unidos, surgiu a ideia de escola para e pela cidadania com as *Citizenship Schools*, que foram escolas organizadas pelo educador popular Myles Horton, em resposta ao pedido do líder comunitário negro Esau Jenkins. Eles desejavam desenvolver uma educação pública alfabetizadora que contasse com líderes negros como professores e que alfabetizasse os negros com base em seus anseios e em seu contexto social, almejando a emancipação através da conquista da liberdade por meio do voto e do poder político. No Brasil, a cidadania foi percebida a partir da década de 70, através de um movimento educacional concreto, que caracterizou a democratização da educação através do acesso e da permanência nas escolas, e pela participação na gestão e escolha democrática dos dirigentes da escola. Paulo Freire (1967; 1996), foi um dos grandes inspiradores desse movimento e defendeu a ideia de educar cidadãos autônomos, críticos e participantes. Foi a partir desse movimento educacional, que emergiu no Brasil no final da década de 80, o movimento denominado “Escola cidadã”. De acordo com Gadotti:

[...] A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos/educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (GADOTTI, 2000, p. 1)

As discussões sobre educação e cidadania têm sido frequentes e conforme visto, históricas. Emergem no sentido de dar à escola autonomia para tomar suas próprias decisões,

para que possa assim contribuir para o desenvolvimento de mudanças necessárias no contexto da educação.

Conforme Charlot (2009), a educação para cidadania é algo que deve ser abordado pela escola no sentido de desenvolver a cidadania em/com todos os seus participantes. Acerca disso, o autor ressalta que:

[...] a escola, além de ter uma missão educativa, é o primeiro espaço público e institucional onde uma criança encontra os demais membros da sociedade, sejam eles outras crianças ou adultos cumprindo funções oficiais. É um espaço onde o jovem há de conviver com seus pares, a eles iguais, pelo menos em princípio. Logo a escola é considerada o melhor lugar para aprender a “cidadania”. (CHARLOT, 2009, p. 19-20)

A partir do que Charlot (2009) estabelece, ressalta-se, dessa forma, a necessidade de desenvolver atividades relacionadas à cidadania já nos anos iniciais, para que as crianças desde sua infância tornem-se participativas e críticas em relação às problemáticas e às potencialidades de nossa sociedade.

Freire (1996) afirma que:

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora [...] (FREIRE, 1996, p. 38).

Portanto, o espaço da escola é um espaço de educação para o aprendizado da criticidade e da cidadania, e não somente um espaço onde apreendemos o conhecimento, mas local de participação e de intervenção, no qual os alunos se desenvolvem e constroem colaborativa e participativamente conhecimentos relacionados a todas as áreas do saber.

Conzatti, Flores e Toledo (2002) declaram que são grandes os desafios dos projetos embasados nessas discussões e o principal deles tem sido a descontinuidade administrativa dos governos municipais e suas políticas públicas. No entanto, emerge por parte de muitos educadores a insistência para que a escola seja autônoma, para que haja o fortalecimento do projeto político pedagógico da unidade escolar para, conseqüentemente, dar conta de um projeto maior, que é comumente designado por “educação para e pela cidadania”.

Gadotti (2000) ressalta que:

A maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos. Trata-se de formar para e pela cidadania para a gestação de um novo espaço público não-estatal, uma “esfera pública cidadã” [...] (GADOTTI, 2000, p.5)

Ao encontro da afirmação de Gadotti (2000) temos a assertiva de Araújo (2008) que declara:

[...] que a educação democrática para a cidadania deve promover o desenvolvimento das competências necessárias para a participação efetiva das pessoas na vida pública e política, tendo como objetivo a construção de personalidades morais que busquem de forma consciente e virtuosa a felicidade e o bem, pessoal e coletivo. [...] (ARAÚJO, 2008, p.167).

De acordo com os autores citados, percebemos que a educação visando à cidadania já é luta travada por Paulo Freire desde o início de sua atuação como educador na década de 1970. Streck, Redin e Zitkoski (2010, p.67) declaram que “[...] a cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação”. Emancipação esta, que só é possível por meio da autonomia institucional e individual.

Segundo Gadotti (2001), a educação supõe a ação de uns sobre os outros, deste modo supõe autoridade e direção, e esclarece que elas podem ser impostas ou não, o que difere uma da outra são as atitudes, os valores e a ética. Portanto, não existe a educação, mas existem as educações, e todas elas se dão em uma dialética entre autoridade e liberdade. O referido autor declara que:

[...] pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso elas deveriam ser evitadas, e todo investimento deveria ser feito numa mudança radical. Hoje minha certeza é outra – digo “certeza” porque precisamos de certezas para pensar e agir – hoje eu creio que é na luta cotidiana, no dia a dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar a grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário e paciente (GADOTTI, 2001, p. 26-27).

O que vem ao encontro do que dizem Palma e Forster (2011, p.151) “que a educação não transforma uma sociedade, mas as transformações na educação e nos métodos de ensino é parte de uma transformação social”. Portanto, a cada vez que rompemos com algum paradigma que determina como verdade absoluta uma forma de pensar, de ser, de estar

e de agir, estamos inovando e promovendo as pequenas mudanças que poderão se transformar na grande modificação que almejamos para a educação. As autoras ainda ressaltam que:

É importante lembrar que “uma ruptura é sempre fruto de um processo e assim precisa ser analisada” sendo que a mesma não se dá de *um instante para o outro*, mas se constrói por meio de uma trajetória individual, vivida no coletivo e, por isso, é única para cada indivíduo. Não ocorre, portanto, do mesmo jeito, do mesmo modo, na mesma intensidade, tampouco no mesmo momento com todas as pessoas, mesmo que envolvidas em um único processo institucional. (PALMA: FORSTER, 2011, p. 152)

Dessa forma, a inovação e as mudanças são decorrências dos movimentos das pessoas que estão dentro das instituições. Esses movimentos são imprescindíveis para que a grande mudança que esperamos no campo da educação seja possível.

Em relação à utilização das TD na educação, Lopes, Schlemmer e Adams observam que:

[...] É necessário que professores se apropriem dessas tecnologias, significando-as, conhecendo seus limites e possibilidades para a educação, desenvolvendo fluência no seu uso de forma a potencializar o desenvolvimento dos sujeitos no contexto da cultura digital emergente. De outra forma, podemos estar falando apenas de uma novidade e não de uma inovação. (LOPES; SCHLEMMER; ADAMS, 2014, p. 61)

Atualmente, as escolas têm sido equipadas com TD com o intuito de inserir a escola na cultura digital, permitindo aos participantes da escola autonomia e emancipação;, mas o que está sendo feito no sentido de emancipar os sujeitos? Que inovações ou novidades percebemos na escola? Emancipando-os estamos formando cidadãos?

O processo de inclusão digital está relacionado com a manutenção dos direitos dos cidadãos, por meio da disponibilização de recursos tecnológicos comunicacionais digitais.

Bonilla e Pretto (2011) entendem a [...] inclusão de cidadãos, não como meros consumidores, seja de produtos ou de informações, mas como sujeitos plenos que participam do mundo contemporâneo enquanto seres éticos, autônomos e com poder de decisão. (BONILLA; PRETTO, 2011, p.36).

A inclusão digital dos cidadãos se faz necessária para termos uma sociedade mais humana, crítica e consciente, na qual a ideia de emancipação digital tem como pressuposto o entendimento dos cidadãos, não como meros consumidores das TD, mas sim como integrantes ativos no processo de constituição da cultura digital. Nesse caminho, são sujeitos

que participam do mundo contemporâneo enquanto seres éticos, autônomos, capazes de tomar parte, de discutir, de produzir, de decidir e de transformar, sendo parte integrante da dinâmica social que se estabelece.

Mesmo equipadas com as TD, percebi nos momentos de convivência na escola que seus participantes não perceberam o seu potencial em possibilitar discussões, em ocupar espaços antes marginalizados na/pela sociedade e em criar redes para aprendizagem e compartilhamento dos materiais produzidos, baseados nessa perspectiva.

O currículo escolar precisa tornar-se flexível e permeável de modo que possa:

[...] incluir o conhecimento do senso comum que o aluno traz de seu contexto, da realidade tal qual a percebe, de sua família, grupo de amigos e experiências do dia a dia. Cabe ao professor dialogar com aluno, despertar-lhe a curiosidade sobre os acontecimentos do mundo, problematizar sua realidade, propor atividades que levem o aluno a explicitar o que sabe sobre o mundo e buscar novas informações que o ajudem a sair do conhecimento do senso comum para chegar a um novo patamar do conhecimento, que ampliem as suas possibilidades de compreensão do mundo e de formalização do conhecimento científico (ALMEIDA, VALENTE, 2011, p.17)

Nesse sentido, percebemos que a discussão e a transformação no currículo escolar, que é o fundamento para práticas pedagógicas vigentes na escola, ainda é pouca, incipiente. Então se a sociedade e a própria escola estão sendo *tecnologizadas*, por que o currículo que fundamenta a prática escolar mantém-se o mesmo e não é transformado conforme o contexto escolar?

Lopes e Selau (2015) afirmam que na educação para e pela cidadania é necessário:

[...] resgatar a noção de currículo como prática e não como substância a ser transmitida. Para tanto, a perspectiva social crítica que originou a discussão sobre cidadania e educação também precisa ser aplicada com relação ao próprio currículo. (LOPES; SELAU, 2015, p.6)

Para que essa forma de educação seja efetivada nos contextos escolares torna-se necessário articular perspectivas pedagógicas inovadoras de forma ativa e propositiva às práticas curriculares extrapolando a simples ideia de tecnologização dos espaços e práticas, mas gerando a compreensão da TD como artefato cultural.

O Currículo Escolar pode ser percebido como conhecimentos escolares, procedimentos e relações sociais que acomodam o cenário em que os conhecimentos são ensinados e aprendidos; mas historicamente ele pode ser percebido por diversas concepções.

Os fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo venha a ser percebido como:

[...] os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 18)

Há várias teorias que fundamentaram historicamente o conceito de currículo. Silva (1999) ressalta que, “como sabemos, as chamadas ‘teorias do currículo’, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações de como as coisas deveriam ser” (SILVA, 1999, p.13). Mas essa afirmação sobre as teorias do currículo e as teorias educacionais, de forma mais ampla, estarem cheias de modos de fazer, assim como receitas prontas, vem desde as primeiras grandes formulações da didática moderna: a *Ratio Studiorum* (1599), dos Jesuítas, e a *Didática Magna*, de Comenius (1657).

Recorrendo à etimologia da palavra “currículo”, percebemos que ela tem origem latina, vem da palavra *curriculum*, que significa “pista de corrida”, “caminho”. Assim, o currículo sugere a ideia de processo, movimento, percurso, como a etimologia da palavra recomenda. Silva (1999) ressalta que “no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 1999, p.15).

Já Almeida e Valente (2011) compreendem o conceito de currículo como uma construção social e declaram que:

[...] ele não se restringe a aplicação de conteúdo prescrito em documentos de referencia para repassar ao aluno no contexto da sala de aula. O currículo se desenvolve na reconstrução desse conteúdo prescrito nos processos de representação e atribuição de significado e negociação de sentidos, que ocorrem primeiro no momento em que os professores elaboram o planejamento de suas disciplinas levando em conta as características concretas de seu contexto de trabalho, as necessidades e potencialidades de seus alunos, suas preferências e seu modo de realizar o trabalho pedagógico. Em seguida o currículo é ressignificado no momento da ação quando os professores alteram o planejado no andamento da prática pedagógica conforme as demandas emergentes de seus alunos, o seu fazer e refletir na ação. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p.14-15)

Almeida (2014) ressalta a importância da emergência do webcurrículo, que é a reconstrução do currículo a partir da exploração das características constitutivas das

tecnologias digitais, atualmente disseminadas nas escolas. Conforme Almeida (2014) há a necessidade de superação da lógica anterior do currículo para o web currículo, que nos possibilita a abertura e flexibilização do currículo, assim como a aproximação de uma abordagem dialógica, construtiva e histórico cultural. A autora afirma que a abordagem do web currículo privilegia a experiência dos sujeitos, o desenvolvimento para a cidadania responsável, que possibilita a construção de sujeitos críticos e conscientes, que reconhecem as possibilidades de acesso e uso dos artefatos culturais de seu tempo e contexto, e que os utilizam de forma a enfrentar as problemáticas de seu contexto com ética, possibilitando o desenvolvimento de uma vida digna.

Ao encontro da discussão de Almeida (2014) e Almeida e Valente (2011) sobre web currículo, vemos essas teorizações emergirem como fundamento para nossas questões, pois a escola faz uso das tecnologias digitais, e baseados em observações, intervenções e entrevistas e em momentos na escola, não percebemos modificações substanciais no currículo escolar, tampouco o ensino e a aprendizagem alicerçados em práticas que se desenvolvam para permitir aos estudantes enfrentarem as problemáticas cotidianas da vida. No próximo item tratarei de algumas noções relacionadas à *Criança e à Infância*, pois, em se tratando de uma escola de anos iniciais, abordamos durante toda a investigação questões concernentes a criança e infância.

3.3.1 Criança e Infância

A presente pesquisa e a intervenção se deram em uma escola de ensino fundamental na qual lidamos diretamente com professores de crianças pequenas, sendo assim, torna-se importante trazer as noções de *criança* e de *infância*, para que fique claro o contexto sobre o qual discorro. Criança e infância possuem definições diferentes, uma vez que a criança sempre esteve presente em nossa sociedade e a infância é uma criação da modernidade. O conceito de infância surgiu a partir do século XVII. A noção de infância, como fase diferenciada da vida, é uma invenção dos tempos modernos. Segundo Ariés (1981), com o início da Modernidade, a criança que até então vivia no anonimato, passou para uma posição de “adulto em miniatura”.

A partir de um longo processo, a criança passa de um ser sem importância, a um lugar de destaque na sociedade, a humanidade lhe lança um novo olhar. Conforme Ariés (1981), o

sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo jovem (ARIÉS, 1981, p. 99).

Nessa perspectiva, a infância é parte das características da criança; o seu modo de agir e de pensar, que se diferencia do adulto, merece um olhar individualizado. Este novo olhar sobre a criança e sua aprendizagem, ocorreu com as grandes transformações sociais ocorridas no século XVII. Também a afetividade em relação à criança ganhou mais importância através da educação, sendo a escola responsável pelo processo de sua formação. As crianças foram separadas dos adultos e mantidas nas escolas até estarem “prontas” para a vida em sociedade.

Com esta valorização da criança, no campo da educação emergem modificações para atender as novas demandas. No contexto atual, a criança é um sujeito social e histórico, incluído no seu presente, sendo portador e produtor de cultura. De outro modo, a infância deixa de ser vista como desenvolvimento para ser um tempo que abrange tudo de si e o que a criança faz neste período de sua vida.

Através dos estudos de Ariés, que problematizou o conceito de infância, a criança passou a ser vista como sujeito participante da sua própria vida e daqueles que a cercam, possibilitando então, que estas tomem ativamente parte das decisões em todas as esferas de sua vida, inclusive da escolar. Mas será que é isso que vemos nas escolas e sociedades?

Apesar de Ariés problematizar o tema da infância a partir de uma dimensão sociológica, a visão biomédica parece prevalecer nos contextos educacionais, pois ficou evidente nas entrevistas das professoras a compreensão da criança como imatura e pouco capaz em termos de desenvolvimento sociocognitivo. E essa é a categoria mais forte que tem prevalecido nas formulações dos projetos pedagógicos e nas práticas curriculares. Porém, algumas vertentes cognitivistas mais recentes tem postulado que a própria cognição e, portanto, a inteligência, são produtos do engendramento entre o sujeito e a sua cultura.

Dessa forma, as políticas cognitivas engendradas com base na ideia ou conceitos de infância/criança produzem modos de aprender que acaba por ser constituinte dos sujeitos. Isso nos auxilia na percepção do por que da cidadania ter sido entendida como algo para o qual a criança não está preparada a experimentar, já que a educação é preparatória para a vida, e não a própria vida. A criança é percebida como um não cidadão, assim como um não adulto, conseqüentemente, inapto a participar ativamente das discussões emergentes em sua escola e

em seu contexto. Ao contrário, quando percebidas como aptas e ativas no contexto da escola, tornamos o espaço escolar propício à discussão, e ao desenvolvimento da cidadania. Esse assunto será melhor explorado nos capítulos 5 e 6.

3.4 Cognição, Enação, Invenção e acoplamento estrutural

Pensando em possibilidades para que a escola possa se (re)inventar apresentarei a seguir os conceitos de cognição, enação e invenção, na tentativa de demonstrar como práticas pedagógicas e o próprio currículo podem ser concebidos e (re)inventados.

A palavra cognição é utilizada no contexto desse trabalho para designar o processo de aprender, que vem do latim *Cognitio*, cognição ou conhecimento. Assim,

[...] essa terminologia passou a ser preferida pelas ciências cognitivas [...] para designar os processos mediante os quais um organismo percebe, registra e processa informação a cerca dos acontecimentos e "objetos" do seu meio ambiente. A cognição, neste sentido específico, está presente onde quer que organismos ou máquinas operam com registro de sinais em relação a processos interativos entre eles/elas e seu meio ambiente.[...] (ASSMANN,1998, p147).

Com base nos estudos de Maturana e Varela, Soares e Rech (2009) apresentam a concepção de cognição a partir das características dos seres vivos, destacando que elas determinam as interações do indivíduo com o meio. Maturana e Varela enfatizam que a cognição, e todos os fenômenos com os quais ela está relacionada, envolvem de maneira integral o indivíduo como um ser biológico.

Cognição é uma expressão que está relacionada com o processo de aquisição de conhecimento. Ela envolve fatores diversos como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória e o raciocínio, que fazem parte do desenvolvimento intelectual, o qual, por sua vez, é o conjunto de informações armazenadas por intermédio da experiência ou da aprendizagem (a posteriori), ou através da introspecção (a priori).

A psicologia cognitiva está ligada ao estudo dos processos mentais que influenciam o comportamento de cada indivíduo e o desenvolvimento intelectual. Segundo Piaget (1987), a atividade intelectual está ligada ao funcionamento do próprio organismo, ao desenvolvimento biológico de cada pessoa.

Hugo Assmann (1998) embasado nos estudos de Maturana e Varela sobre cognição, defende a tese de que o conhecimento emerge, como uma propriedade auto organizativa do sistema nervoso enquanto acoplado a seu meio ambiente; o autor ainda ressalta que:

Aprender não se resume a aprender coisas, acumulando-a em um monte, acrescentando umas coisas a outras já apreendidas. Aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que se vão, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro [...] a aprendizagem consiste numa cadeia complexa de saltos qualitativos de auto-organização neuronal [...] (ASSMANN,1998, p.40)

O aprender de acordo com as ideias de Maturana e Varela é entendido como a construção e a reconstrução do conhecimento e da ampliação da consciência do aprendiz. Segundo a *Biologia do Conhecer*, de Maturana e Varela (2001), o viver e o conhecer podem ser entendidos como o movimento humano de aprender. Nesse movimento está presente o aspecto da organização comum a todos os seres, visto no conceito de autopoiese que define os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos, numa permanente autocriação e auto-organização. Assim, um sistema autopoietico é, ao mesmo tempo, produtor e produto.

No que tange aos resultados da aprendizagem, Assmann (1998) ainda declara que: “Os bons resultados só são conseguidos quando há preocupação em gerar experiência de aprendizagem e criatividade para que seja construído conhecimento e habilidade para acessar fontes de informação sobre os mais variados assuntos.” (ASSMANN, 1998, p. 32).

A cognição enativa ou enação é a ação de dentro para fora, tendo no meio ambiente referência crucial. Trata-se de uma atividade que vem de dentro, mas se estabelece com/no mundo externo e tem neste, mútua relevância. O conceito de enação foi forjado por Francisco Varela na tentativa de construir uma abordagem que fizesse frente ao modelo de representação no seio da atividade cognitiva. A abordagem da enação afirma que “a cognição não é a representação de um mundo preconcebido, mas sim a enação de um mundo e uma mente com base numa história de ações diversas realizadas pelo ser no mundo” (VARELA; THOMPSON; ROSH, 2003 p.33). Isso quer dizer que na medida em que as situações locais se modificam, o sujeito que percebe essas situações também se modifica para que esteja apto a compreender os fenômenos; que à medida que o mundo se transforma, os sujeitos se transformam também; que sujeito e mundo emergem juntos na ação.

Segundo Varela; Thompson; Rosh (2003) as estruturas cognitivas emergem dos esquemas sensório-motores recorrentes que admitem à ação ser guiada pela percepção. É a estrutura sensório-motora, “a maneira pela qual o sujeito percebido está inscrito num corpo, [...] que determina como o sujeito pode agir e ser modulado pelos acontecimentos do meio.” (VARELA; THOMPSON; ROSH, 2003, p. 235).

Para entendermos as questões relacionadas à aprendizagem inventiva ou invenção, percebo como necessário compreender que o tempo presente ou atualidade encarna a passagem do próprio tempo e de suas transformações. Kastrup (2008) nos esclarece que o tempo presente possui “[...] uma espessura temporal, o presente não sucede o passado nem precede o futuro, mas faz coexistirem esses tempos. Do passado, possui a virtualidade e do futuro a imprevisibilidade” (KASTRUP, 2008, p.94).

Acerca do tempo presente nos interessa pensar, pois ele nos coloca em contato com a transformação de formas constituídas, nos permitindo visualizar uma atualidade em movimento. Kastrup (2008) afirma que:

[...] é no presente que as continuidades são quebradas e as identidades, dissipadas [...], no entanto, as transformações cognitivas vividas hoje não parecem configurar uma evolução ou um progresso, mas sim um devir. Surgem como bifurcações, divergências, transformações laterais. Atenção à atualidade dá indícios que a cognição muda [...] (KASTRUP, 2008, p. 97 - 98).

A palavra invenção advém do termo latino *invenire*, que significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos. Segundo Kastrup (2007):

A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria. Nos bastidores das formas visíveis ocorrem conexões com e entre os fragmentos, sem que este trabalho vise recompor uma unidade original, à maneira de um *puzzle*. O resultado é necessariamente imprevisível. A invenção implica o tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, como indica a raiz comum a “invenção” e “inventário”. Ela não é corte, mas composição e recomposição incessante. (KASTRUP, 2007, p. 27)

De acordo com Kastrup (2008), a invenção da cognição também é devir e produção. É devir porque ocorre nas bifurcações e nas divergências em relação a si mesma, e também é produção, porque gera produtos, pois é a produção de si mesma e a produção do mundo. A cognição surge como um processo contemplado por uma inventividade intrínseca, que é

perceptível por meio da criação de múltiplos e inéditos regimes de funcionamento. Ela é, sobretudo, seu principal invento,

[...], pois a invenção, como veremos, consiste num movimento de problematização das formas cognitivas constituídas. Contudo, não se trata de uma crítica negativa, mas positiva, apontando para a reinvenção dos estudos da cognição. Ela é entendida como uma capacidade ou função de criação, distribuída, até certo ponto, por todos os seres humanos. Não é um talento raro e excepcional, é uma capacidade comum (KASTRUP, 2007, p.17)

Aprender é, sobretudo, ser capaz de problematizar, de ser sensível às variações e constantes transformações que ocupam lugar em nosso tempo presente, no qual as TD têm gerado substanciais transformações em virtude do número de informações disponíveis. A invenção, como Kastrup a descreve, foi percebida no desenvolvimento de atividades com as crianças de primeiro e segundo ano dos anos iniciais no projeto intitulado “Fatos Históricos”, que será narrado posteriormente, pois as professoras reinventaram atividades no sentido de provocar discussões e novos regimes de funcionamento da atenção dos alunos, gerando transformações nas suas práticas e nas formas de conceber o mundo.

O acoplamento estrutural, enquanto dimensão da aprendizagem, é uma forma de interação entre o sistema e o meio. É caracterizado pela ocorrência de interação entre esses elementos e gera fenômenos/acontecimentos que são recorrentes ou repetitivos (MATURANA; VARELA, 2001) e que são relevantes para a manutenção da organização do sistema. Assim, o acoplamento estrutural é “*condição de existência*” dos sistemas.

Sistemas sociais podem/devem relacionar-se com elementos do seu ambiente, seja ele um sistema social ou um sistema psíquico, através de um mecanismo ao mesmo tempo superficial e complexo, denominado acoplamento estrutural, por meio do qual um sistema vale-se das estruturas de funcionamento de outro sistema. Por este mecanismo, um sistema utiliza os elementos de outro para operar os seus próprios processos comunicativos; suas interações adquirem um caráter recorrente e estável, onde o operar de um deles está ligado de alguma forma ao operar do outro, numa rede coordenada de ações. (MATURANA; VARELA, 2001).

A cognição e as tecnologias perturbam-se mutuamente, no sentido de produzir modificações nas formas de aprender e fazem isso por meio de uma perspectiva na qual as tecnologias não sejam apenas meios para aprender e conhecer, mas sejam constitutivas dos próprios modos de conhecer e de aprender.

Maraschin e Axt (2005) afirmam que a cognição e a aprendizagem são resultantes das formas de viver das pessoas, que quando acopladas às instituições e às tecnologias, é necessário não percebê-las somente como princípios explicativos das possibilidades de significação, mas percebê-las como resultado do próprio mecanismo do viver e de produção de sentido, esclarecendo que as tecnologias se constituem como ferramentas que auxiliam e configuram o pensamento, tornando-se metáforas que ampliam e transformam as maneiras precedentes de pensar, onde os sistemas cognitivos seriam *redes compostas* por um grande número de pequenas *unidades que podem atingir diversos estados de excitação*. Já o acoplamento cognição-tecnologia constitui espaços de agenciamentos, de pautas interativas, de relações constitutivas, segundo as quais se configuram e reconfiguram as possibilidades cognitivas individuais, sócio institucionais e técnico-culturais.

No quadro 2 será apresentado a síntese dos principais conceitos que delinearão e conduziram essa investigação. Esses conceitos tornaram-se conceitos-chave para a posterior compreensão e análise dos dados produzidos nesta investigação.

Quadro 2 – Síntese dos principais conceitos utilizados

Conceitos	Autor	Definição
Cibercultura	André Lemos (2009)	Lemos (2009) apresenta três princípios que estão na base do processo cultural atual e que definem a cibercultura: (1) a liberação do pólo da emissão ; (2) o princípio de conexão em rede , a internet,; (3) a conseqüente reconfiguração sociocultural de práticas e instituições a partir de novos métodos produtivos e recombina-tórios que se dão por causa da emissão e conexão.
Acoplamento estrutural.	Maturana e Varela (2001)	O acoplamento estrutural enquanto dimensão da aprendizagem é uma forma de interação entre o sistema e o meio. É caracterizado pela ocorrência de interação entre esses elementos e gera fenômenos/acontecimentos que são recorrentes ou repetitivos (MATURANA; VARELA, 2001) e que são relevantes para a manutenção da

		organização do sistema. Assim, o acoplamento estrutural é “ <i>condição de existência</i> ” dos sistemas.
Acoplamento tecnológico	Maraschin e Axt (2005)	Maraschin e Axt (2005) afirmam que a cognição e a aprendizagem são resultantes das formas de viver das pessoas, que quando acopladas às instituições e às tecnologias, é necessário não percebê-las somente como princípios explicativos das possibilidades de significação, mas percebê-las como resultado do próprio mecanismo do viver e de produção de sentido, esclarecendo que as tecnologias se constituem como ferramentas que auxiliam e configuram o pensamento [...] o acoplamento <i>cognição-tecnologia</i> constitui espaços de agenciamentos, de pautas interativas, de relações constitutivas, segundo as quais se definem e redefinem as possibilidades cognitivas individuais, sócio institucionais e técnico culturais.
Escola Cidadã	Gadotti (2000)	[...] A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos/educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de

		companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (GADOTTI, 2000, p. 1)
Inclusão Digital	Bonilla e Pretto (2011)	[...] inclusão de cidadãos, não como meros consumidores, seja de produtos ou de informações, mas como sujeitos plenos que participam do mundo contemporâneo enquanto seres éticos, autônomos e com poder de decisão. (BONILLA; PRETTO, 2011, p.36).
Currículo	Moreira e Candau (2006)	[...] os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 18)
Currículo	Almeida e Valente, (2011)	[...] ele não se restringe a aplicação de conteúdo prescrito em documentos de referência para repassar ao aluno no contexto da sala de aula. O currículo se desenvolve na reconstrução desse conteúdo prescrito nos processos de representação e atribuição de significado e negociação de sentidos, que ocorrem primeiro no momento em que os professores elaboram o planejamento de suas disciplinas levando em conta as características concretas de seu contexto de trabalho, as necessidades e potencialidades de seus alunos, suas preferências e seu modo de realizar o trabalho pedagógico. Em seguida o

		currículo é ressignificado no momento da ação quando os professores alteram o planejado no andamento da prática pedagógica conforme as demandas emergentes de seus alunos, o seu fazer e refletir na ação. (ALMEIDA: VALENTE, 2011, p.14-15)
--	--	--

No próximo capítulo, *Delineando Caminhos*, discorrerei sobre as ideias relacionadas a constituição da metodologia de investigação e de análise dos resultados produzidos na presente investigação e os instrumentos utilizados para a produção e análise destes dados.

4 DELINEANDO CAMINHOS: O MÉTODO CARTOGRÁFICO DE PESQUISA E INTERVENÇÃO

Baseada nas inquietações discorridas até o momento, para dar respostas às minhas questões e ainda contribuir para a sociedade com as pesquisas que me propus a realizar a partir da investigação sobre a Cultura Digital, a Cidadania e os diálogos que emergem a partir de práticas pedagógicas e das formas com que os participantes da escola produzem sentido sobre o currículo.

Tiburi (2013) declara que a internet é um lugar de diálogos possíveis, que o diálogo implica fazer pensamentos juntos, assim, é uma experiência reflexiva de estranhamento; a autora ainda critica uma característica nociva de nossa cultura que é o esvaziamento do pensamento, a ausência do pensamento reflexivo; vivemos muito mais uma experiência discursiva que dialógica. Tiburi (2013) explica que o vazio do pensamento não é a ausência de pensamentos, mas um constituído de pensamentos prontos, comprados em revistas, jornais, igrejas, nas mídias que vem demandando um desejo que muitas vezes não temos. E é justamente contra esses pensamentos prontos que propomos oficinas e discussões relacionadas à cidadania no contexto dos anos iniciais, para que possamos educar as crianças para o diálogo e a criticidade.

Sobre o diálogo, Streck, Redin, Zitkoski (2010), fundamentados nas ideias de Paulo Freire, declaram que o “diálogo implica uma práxis social, que é compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora” (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 117).

O acoplamento estrutural de terceira ordem (MATURANA; VARELA. 2001) e o acoplamento tecnológico (MARASCHIN; AXT, 2005) tornam-se tributários do diálogo. Para que acoplamentos sejam possíveis, faz-se necessário o diálogo, o estranhamento de ideias, o pensar juntos, pois o acoplamento constitui espaços interativos constitutivos, nos quais obtêm-se novas formas de pensar, de ver e conceber o mundo e a sociedade que vivemos. Sobre isso, Tiburi (2013) afirma que somos seres políticos, seres que tem desejo de democracia, porque somos capazes de entrar em contato uns com os outros por meio do diálogo. É ainda por meio do diálogo que transformações são possíveis em meio ao contexto social conturbado em que vivemos.

Atualmente, vemos por meio da internet e das mídias sociais movimentos sendo feitos a favor e contra governos. Os sujeitos postam nas mídias sociais imagens com as problemáticas emergentes em suas cidades; há moções sendo assinadas via internet pelas mais diversas causas; os governos usam seus “portais de transparência” para mostrar à sociedade civil o que estão fazendo e onde está sendo investido o dinheiro público. Partindo desse contexto de atividades dialógicas, que tem se efetivado pela via da internet e mídias sociais, creio que é possível articular o desenvolvimento da cidadania e a vivência cidadã aos meios tecnológicos, ou seja, utilizar as TD para auxiliar no desenvolvimento de tais práticas.

O presente estudo se deu no contexto do projeto de pesquisa intitulado “Escola Aumentada: Cartografias Digitais e mobilidade para a aprendizagem e a cidadania”, desenvolvido em colaboração pela Gpe-dU/PPGEDU/UNISINOS e LAVIA/PPGEDU/UCS.

Para obter dados para análise foram realizadas oficinas, entrevistas e observações dos planejamentos e práticas sugeridos nas oficinas. As análises tomaram como base os conceitos de Maturana e Varela de acoplamento estrutural e enação; de Escola Cidadã, de Gadotti (2001); de Cibercultura, de Lemos (2009); Acoplamento tecnológico, Maraschin e Axt (2005) e como método de pesquisa foi utilizado o método cartográfico de pesquisa e intervenção que busca acompanhar o processo, os percursos e realizar intervenções para investigar os processos de produção de sentidos dos envolvidos.

O método cartográfico é um método amplamente estudado por Kastrup. Esse método foi proposto por Deleuze e Guatarri (1995) e aprofundado por Passos; Kastrup; Escóssia (2014) que nos apresenta a cartografia como um método que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Trata-se sempre de investigar um processo de produção sem estabelecer um caminho linear para chegar a um fim, Passos; Kastrup; Escóssia (2014) declara que “a cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação ad hoc” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 43).

Sua construção evento a evento não impede que se estabeleçam algumas pistas que buscam descrever, discutir e coletivizar o conhecimento do cartógrafo. É um método que se baseia nos conceitos de atenção flutuante de S. Freud, de reconhecimento atento de H. Bergson e nas contribuições da vertente fenomenológica das ciências cognitivas

contemporâneas. Passos; Kastrup; Escóssia (2014), em seus estudos, define a atenção cartográfica como concentrada e aberta, caracterizando-se por quatro variedades da atenção do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

O *rastreio* é como uma varredura do lugar onde se pretende investigar no sentido de encontrar uma meta ou alvo móvel. Praticar a cartografia pressupõe uma habilidade para lidar com metas em variação constante. O rastreio não é uma busca de informações, mas uma sintonização da atenção com o problema de pesquisa. Fundamentada no método cartográfico, tive a oportunidade de perceber que a discussão sobre as questões relacionadas à cidadania, cultura digital e currículo no contexto escolar são poucas.

As políticas públicas nas quais a escola está inserida pressupõem que equipar a escola com netbooks e conexão com a internet seria o caminho para que ela esteja inserida na cibercultura e que o desenvolvimento da cidadania por parte dos participantes da escola já esteja ocorrendo, o que possivelmente não ocorrerá se não forem problematizadas as questões relacionadas ao desenvolvimento dessas temáticas.

Já o *toque* aciona o processo de seleção. Como diz Passos; Kastrup; Escóssia (2014, p.42), “é uma rápida sensação, um pequeno vislumbre” de algo que se destaca e ganha relevo no conjunto em que a pesquisa se desenvolve. O toque pode demorar a acontecer e pode ocorrer em diferentes graus de intensidade. Sobre o toque, Passos; Kastrup; Escóssia (2014) afirma que através da atenção ao toque a cartografia procura assegurar o rigor por ser um método científico, mas não dispensa a imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento.

Na escola, percebi as várias problemáticas e tensionamentos aos quais a escola está predisposta. Compreendi a necessidade de discutir e dar atenção às questões da cidadania e dos modos de produção de sentido pela comunidade escolar no que se refere ao currículo. A cidadania surge no contexto da pesquisa como pressuposto induzido pela própria política pública na qual a escola foi contemplada; mas ficou claro que, como o PPSP pressupõe, mas não impõe o desenvolvimento da cidadania, muitas discussões possíveis e emergentes não são constituídas, ou não ganham força por se tratar de um campo de tensões, pois muitos professores não se autorizam a discutir cidadania com crianças pequenas.

Já o *pouso* é quando ocorre uma parada, uma focalização, como um zoom em alguma problemática. Nesse momento, um novo território se forma e o campo de observação se

reconfigura, mudamos nossa janela atencional no sentido de dar atenção a algo que nos tocou anteriormente. Na presente pesquisa, o pouso se deu no momento em que, por meio das oficinas anteriores, percebeu-se que a produção de sentido dos participantes da escola em relação às questões da cidadania e a participação eram o mesmo que qualquer outra matéria do currículo. Nesse momento minha atenção se voltou a olhar como se dava a participação de professores e alunos no sentido de democratizar a escola e suas relações, e o desenvolvimento e discussões sobre cidadania nas salas de aulas com alunos dos anos iniciais.

O reconhecimento atento é o quarto gesto ou variedade da atenção do cartógrafo. É o momento em que saímos da suspensão e retornamos ao regime da reconhecimento, no qual o cartógrafo para e dá atenção ao que está acontecendo, “pois o que está em jogo é acompanhar um processo e não representar um objeto” (KASTRUP, 2014, p.45).

A fim de ampliar as questões do desenvolvimento da cidadania e sua interlocução com o currículo escolar, propus, na escola lócus dessa pesquisa, uma oficina intitulada “Cidadania e Mídias digitais”. Nessa oficina propus a discussão sobre o tema da cidadania a partir de dois textos específicos, são eles:

- Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência online.
LOPES, D. Q; SOMMER, L. H; SCHMIDT, S. P. Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência online. *Educação & Linguagem (Online)*, v. 17, p. 38-53, 2014; e
- Cidadania, currículo e mídias digitais: reflexões a partir de uma perspectiva crítica.
LOPES, D. Q; SELAU, P. R. S. Cidadania, currículo e mídias digitais: reflexões a partir de uma perspectiva crítica. In: IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo, 2015, São Paulo. Anais do IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo. São Paulo: PUC-SP, 2015. v. 1. p. 728-736.

Esses textos possibilitaram discutir as questões relacionadas à cidadania por meio de estudos anteriores sobre o tema. As discussões possibilitadas pela oficina proporcionaram a elaboração de projetos de ensino planejados no sentido de desenvolver a cidadania e promover a participação dos alunos, por meio de discussões sobre temas emergentes no cenário político e cultural atual. Participaram da oficina dez professoras da escola, que planejaram projetos de ensino para desenvolver com seus alunos. Acompanhei o

desenvolvimento dos projetos em sala de aula, e fundamentada nesses acompanhamentos, foi possível uma avaliação das atividades desenvolvidas.

O método cartográfico de pesquisa e intervenção traz a ideia de uma concentração inicialmente sem focalização, no intento de encontrar problemáticas que possam ser investigadas, permitindo-me acompanhar processos desde a revisão de literatura até a conclusão da investigação propriamente dita.

Esse trabalho, portanto, se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual, em princípio, todos os participantes da comunidade escolar eram sujeitos em potencial, desde que participassem e estivessem inseridos no contexto do Projeto Província de São Pedro. No entanto, dado o caráter da discussão – infância, cidadania e currículo, e as ações formativas propostas pelo PPSP – considerei ser conveniente focar a pesquisa no que foi produzido a partir do diálogo com o corpo docente e gestores da escola. Dessa forma, o trabalho foi baseado nos relatos e nos projetos de ensino desenvolvidos pelas professoras, pois foram acompanhadas oito professoras, e entrevistadas quatro destas em suas atividades específicas.

Em oficinas anteriores, no contexto do projeto de pesquisa *Escola Aumentada*, foram produzidos dados que subsidiam os passos desta dissertação. Na oficina *Curadoria Aberta dos Espaços e Objetos Públicos* foi percebido que alunos e professores (aproximadamente dezoito alunos de uma turma de sexto ano, e oito professoras) não discutiam ou produziam sentidos sobre a cidadania, a cultura local e sobre sua própria cidade; conseqüentemente, não ocorriam mudanças substanciais nas práticas pedagógicas e no currículo no que se refere aos temas citados.

Fundamentada nos dados produzidos nessa e em outras oficinas no contexto do projeto de pesquisa *Escola Aumentada*, apresentei e discuti com os professores e gestores da escola o que foi produzido nos encontros anteriores, no intento de dialogar com estes sobre as potencialidades e controvérsias no que propõe o PPSP em relação ao tema da cidadania e das TD, e o que tem sido desenvolvido na escola a partir da sua entrada no Programa.

Com base nessa discussão com o grupo de professores e gestores, desenvolvi com os professores a oficina “Cidadania e Mídias Digitais” que ocorreu no dia 17 de agosto de 2015, durante os momentos que foram disponibilizados para a formação dada pelo NTE da 27ª CRE. Foram disponibilizadas duas horas pela manhã e duas horas à tarde para o encontro

presencial físico. Como a formação dispõe de dez horas à distância, formei um grupo no *Facebook* para que pudéssemos nos encontrar virtualmente e discutir questões concernentes ao projeto de ensino¹² desenvolvido pelas professoras. Participaram da oficina dez professoras, mas foram considerados na presente dissertação os projetos desenvolvidos por oito professoras que trabalharam em duplas, ou seja, serão explicitados quatro projetos de ensino. Os acompanhamentos se deram entre agosto e novembro de 2015, que contabilizaram aproximadamente sessenta horas, divididas em momentos presenciais e à distância. Essa oficina abordou os temas da infância, da cidadania – ser sujeito cidadão – e das mídias sociais digitais em diálogo com o currículo dos anos iniciais. Os temas de interesse envolveram conceitos como *participação, emancipação, autonomia* para, juntamente com os professores e gestores, dialogar sobre as possibilidades de ampliação e qualificação dos espaços de diálogo entre escola, alunos e comunidade.

A figura 1 que vem a seguir apresenta o grupo fechado “Cidadania e Mídias Digitais” que foi criado com a intenção de proporcionar às professoras um espaço de discussão online, e também o compartilhamento de seus projetos de ensino para a interação com os colegas e propositores da atividade.

¹² Projeto de ensino: Utilizo esse termo fundamentado em Fagundes, Sato e Maçada (1999) que declaram que no projeto de ensino, “tudo parte das decisões do professor”, pois foram os professores em oficina que delimitaram as formas e procedimentos de desenvolvimento destas atividades.

Figura 1 Grupo Fechado "Cidadania e Mídias Digitais"

Cidadania e Mídias Digitais
 Grupo fechado

Entrou ▾ Compartilhar Notificações ...

Discussão | Membros | Eventos | Fotos | Arquivos

Procurar neste grupo

Publicar Foto/Vídeo Enquete Arquivo

Escreva algo...

PUBLICAÇÃO FIXADA

Patricia Selau
 14 de agosto de 2015

Olá Profs!

Na segunda-feira (17/08/15) nos encontraremos para uma oficina sobre cidadania e mídias digitais.

Esse encontro tem o propósito de fazermos uma discussão sobre os temas da cidadania e participação no contexto da séries iniciais.

A proposta se baseia em planejarmos um projeto de trabalho para ser desenvolvido em sala de aula, que permita aos professores e alunos pensarem e repensarem as questões relacionadas a cidadania e participação das crianças e professores no sentido de desenvolver a cidadania e participação desde a infância.

Os artigos postados aqui no grupo tem pistas sobre os temas sugeridos, então peço que leiam os textos e coloquem nos comentários suas percepções sobre os mesmos, para segunda-feira colocarmos a mão na massa.

Abraço e até segunda.

Curtir · Comentar · 5

ADICIONAR MEMBROS
 + Insira o nome ou endereço de email...

MEMBROS 25 membros

Enviar mensagem · Convidar por e-mail

DESCRIÇÃO Editar
 Olá Profs!
 Ver mais

BATE-PAPOS EM GRUPO
 Nenhum bate-papo em grupo, comece um agora.
 + Iniciar um novo bate-papo

CRIAR NOVOS GRUPOS
 Os grupos tornam mais fácil compartilhar com amigos, familiares e companheiros de equipe. **Criar grupo**

FOTOS RECENTES DO GRUPO Ver tudo

Fonte: Produzido pela autora

O registro das atividades foi feito por meio de registros em Diários de Campo, escritos imediatamente após as atividades; a oficina foi filmada, posteriormente foi feita uma descrição a partir das filmagens e transcrição de trechos importantes para a condução das narrativas e análises desta dissertação. Todas as professoras participantes da presente investigação foram convidadas a dar entrevistas, mas somente quatro se disponibilizaram e foram entrevistadas. Além disso, foram considerados os materiais online produzidos pela comunidade escolar (blogs, Facebook, e outras mídias sociais), bem como imagens produzidas e outras mídias digitais produzidas através da utilização de netbooks e tablets.

Todo o material produzido foi integrado a uma base de dados utilizando o programa Nvivo para análise processual e criação dos nexos de sentido (*nodes*) entre os dados a partir do reconhecimento atento do processo – diálogos e oficinas no contexto do PPSP. Após a oficina “*Mídias digitais e cidadania*”, utilizei o programa Nvivo para compilar os dados produzidos, transcrições de oficinas e momentos de observação nas turmas que foram filmadas. Por meio do Nvivo foi possível fazer consultas por palavras no contexto amplo, no sentido de procurar o que foi dito sobre cidadania, currículo e cultura digital no contexto da experiência. Parte deste trabalho está no item 6 – Reflexão e Discussão.

5 CIDADANIA E MÍDIAS DIGITAIS: PERCURSOS PRA ALÉM DE UMA OFICINA

Nesse capítulo tratarei das narrativas da oficina desenvolvida e das narrativas dos projetos dos professores participantes da oficina. Foram dez professoras participantes da oficina em dois turnos, dessas dez professoras apenas três trabalhavam na escola desde a implantação do PPSP, as outras sete eram recém-concursadas no magistério estadual, conseqüentemente, não haviam participado das formações iniciais do PROUCA, somente em algumas formações no contexto do PPSP, ministradas pela coordenadora do NTE da 27ª CRE/RS. A faixa etária das professoras está entre vinte e cinco e cinquenta anos. E foi possível perceber a falta de entusiasmo das professoras (principalmente das que estão há mais tempo na escola) em relação à oficina e suas proposições. Foram estas as professoras que não desenvolveram os projetos de ensino, conseqüentemente não se tornaram sujeitos dessa pesquisa.

5.1 Cidadania e Mídias Digitais: a oficina

A oficina “Cidadania e Mídias digitais” iniciou antes mesmo do encontro presencial físico do dia 17/08/2015, na escola. A oficina foi anteriormente planejada e pensada no intuito de, com suas discussões, e com os planejamentos posteriores das professoras, subsidiar o desenvolvimento e as análises da presente dissertação.

Primeiramente havia uma combinação entre mim e a coordenadora do NTE da 27ª CRE, que a oficina seria desenvolvida no início do mês de setembro, próximo ao feriado de sete de setembro – dia da Independência do Brasil, pois ela acreditava que o momento era propício para conversar sobre cidadania. Mas durante a primeira semana de agosto recebi uma ligação dela, explicando que a oficina teria que ser adiantada, pois a partir de setembro seria proposto à escola uma nova formação no contexto do PPSP, mas não seria ministrado pelos coordenadores do NTE, o que impossibilitaria o desenvolvimento da oficina em setembro, que então deveria desenvolvê-la na semana seguinte.

Desafiada e cheia de planos, criei o Grupo fechado no *Facebook* intitulado “Cidadania e Mídias Digitais”, incluí cada um dos professores da escola (que já faziam parte da minha lista de contatos nessa mídia social) e pessoas interessadas na oficina (meu professor

orientador, bolsistas e colegas da linha de pesquisa). No grupo fiz uma descrição do que seria desenvolvido na próxima semana e sugeri a leitura de dois textos.

Veja a seguir a descrição feita no grupo no *Facebook*:

Olá Profs!

Na segunda-feira (17/08/15) nos encontraremos para uma oficina sobre cidadania e mídias digitais.

Esse encontro tem o propósito de fazermos uma discussão sobre os temas da cidadania e participação no contexto das séries iniciais.

A proposta se baseia em planejarmos um projeto de trabalho para ser desenvolvido em sala de aula, que permita aos professores e alunos pensarem e repensarem as questões relacionadas à cidadania e participação das crianças e professores no sentido de desenvolver a cidadania e participação desde a infância.

Os artigos postados aqui no grupo têm pistas sobre os temas sugeridos, então peço que leiam os textos e coloquem nos comentários suas percepções sobre os mesmos, para segunda-feira colocarmos a mão na massa.

Abraço e até segunda (DESCRIÇÃO DAS OFICINAS, p. 153).

Na postagem que fiz, solicitei que fizessem duas leituras e interagissem pelo grupo em relação às leituras feitas, esperava que ao menos dissessem se gostaram ou não dos textos, mas nenhuma professora respondeu a minha provocação e com isso percebi que elas não haviam lido os textos. Então fiz várias cópias dos textos para que elas lessem, mesmo que rapidamente, no momento da oficina, para que estes subsidiassem seus planejamentos e as provocassem a criar e inventar atividades que levassem ao desenvolvimento da autonomia e participação dos alunos nas discussões da escola e da sociedade. Algumas aceitaram melhor as provocações feitas e criaram, e essas professoras se surpreenderam posteriormente com as ações e reações de seus alunos em relação às atividades propostas por elas. Isso nós veremos a seguir, nos relatos das atividades das professoras.

Os relatos a seguir são de atividades desenvolvidas pelas professoras participantes da oficina. Em grupo as professoras foram incentivadas a planejar projetos de ensino para desenvolverem posteriormente com seus alunos no intuito de tratar as questões relacionadas à cidadania, propostas na oficina. As atividades em sua maioria foram acompanhadas pela pesquisadora, e algumas foram publicadas no grupo criado no *Facebook* para que essas

discussões pudessem ser ampliadas. As atividades de oficina e desenvolvimento dos projetos de ensino se deram em um momento efervescente na política gaúcha, pois alguns professores fizeram greve devido ao parcelamento de seus salários pelo governo do estado do RS. Mas esse foi momento propício para perceber o posicionamento de professores e da própria escola em relação aos problemas emergentes.

Para que esses trabalhos fossem planejados, no início da oficina foi feita uma fala propositiva para servir como fio condutor das atividades previstas. A fala foi a seguinte:

Quando se fala em cidadania e mídias digitais, parto do princípio que a escola já está equipada com as mídias digitais, então eu coloquei no grupo do *Facebook* dois textos que nos dão pistas e possibilidades de como trabalhar as questões da cidadania e mídias digitais para que possamos desenvolver projetos de ensino nas salas de aula.

Quero convidar vocês a ler esses textos, e em seguida fazer grupos por interesse/temática para discutir as ideias que emergiram por meio da leitura e desenvolver um projeto de trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com os alunos, que trabalhe as questões da cidadania. Gostaria que por meio deste trabalho fosse desenvolvida a criticidade dos alunos, fazendo com que pensem e repensem o contexto em que estão inseridos, não só escola, mas a sociedade de um modo geral (DESCRIÇÃO DA OFICINA, p.142).

Essa descrição tinha a intenção de nortear as invenções das professoras no sentido de desenvolver a cidadania e a participação em seus alunos. Apresentarei brevemente os projetos das professoras, esclarecendo que de alguns participei integralmente e de outros não, muitos desses trabalhos foram desenvolvidos concomitantemente, então optei por acompanhar alguns mais efetivamente e buscar os relatos e imagens dos outros, mas mesmo nos que não acompanhei, obtive relatos interessantes dos professores descrevendo suas atividades e relacionando estas com o desenvolvimento da cidadania e a discussão sobre as mídias digitais e interlocução com o currículo. Ficou evidente durante a oficina, através de seus relatos, que as professoras estavam desacomodadas com a discussão e, conseqüentemente, refletiram sobre suas práticas e o modo o qual desenvolviam a cidadania com/em seus alunos.

Apresentarei em seguida o projeto de ensino “Fatos Históricos no Brasil”, que acompanhei integralmente, e cujos dados tiveram maior consistência para ser analisados. Foi desenvolvido por professoras do primeiro e segundo ano dos anos iniciais.

Na seqüência apresentarei o projeto “Somos todos cidadãos: Quais os nossos direitos e deveres?”, que foi desenvolvido interdisciplinarmente, sem um momento estanque para o

desenvolvimento do projeto. Ele se deu em todas as aulas, e foi permeado pelas discussões da cidadania e democratização das relações em sala de aula. Logo em seguida apresentarei o projeto “Lixo Doméstico”, em que os alunos dos sextos anos pesquisaram sobre como a cidadania se estabelece também em nossos lares. O quarto projeto de ensino que será apresentado foi intitulado “A arte de reciclar”, no qual as crianças aprenderam sobre os tipos de lixo gerados pela população, como se processa esse lixo e as formas de reciclagem; ainda discutiram sobre consumo consciente e finalizaram confeccionando brinquedos de material reciclável. Vejamos a seguir as narrativas dos projetos citados.

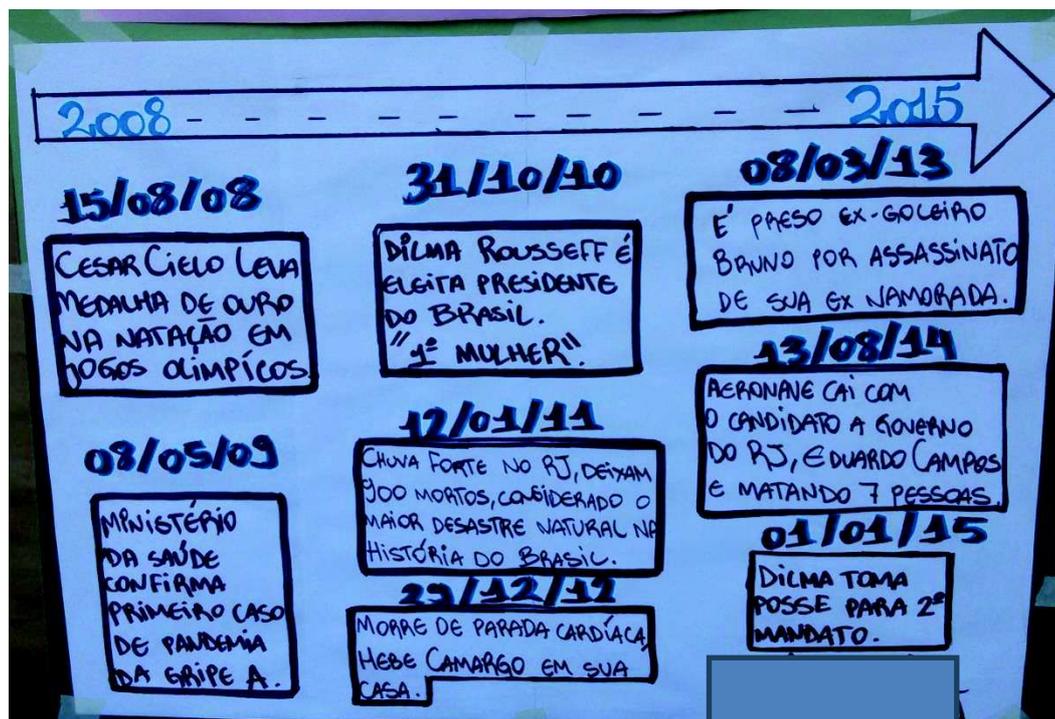
5.2 Fatos históricos no Brasil

As professoras Violeta e Margarida¹³ desenvolveram com suas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental um projeto que visava fazer com que os alunos despertassem seu senso crítico com relação às questões emergentes da sociedade contemporânea. Elas solicitaram por meio de bilhete, que juntamente com as famílias fosse desenvolvida uma pesquisa e a confecção de uma linha de tempo que relacionasse os principais acontecimentos políticos e culturais nacionais desde o ano do nascimento de cada um dos alunos. Como cada aluno tem entre sete e oito anos, trata-se de ocorrências relativamente atuais no campo da política e da cultura nacionais. Em entrevistas com as professoras foi possível evidenciar em suas falas que se surpreenderam com o posicionamento político crítico de seus alunos – que são consideradas crianças pequenas – em relação ao cenário político atual.

Na figura 2 é possível observar um exemplo de linha do tempo confeccionada pelos alunos e suas famílias, as outras linhas do tempo desenvolvidas pelos alunos encontram-se no APÊNDICE D – Produtos e resultados dos projetos das professoras (p.103).

¹³Os nomes dados às professoras participantes serão trocados para manter a confidencialidade do trabalho.

Figura 2 Linha do tempo desenvolvida pelos alunos no projeto "Fatos Históricos"



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Refletindo sobre as atividades das professoras percebi que a culminância de seu projeto se deu em uma dramatização (Figura 3) desenvolvida pelas crianças sobre os temas abarcados nas discussões que emergiram a partir da discussão que surgiu através das linhas de tempo confeccionadas pelas crianças e suas famílias (PRODUTOS E RESULTADOS DOS PROJETOS DAS PROFESSORAS, p.103). Essa dramatização sobre “Corrupção” serviu também como avaliação do processo dos alunos, pois foi possível evidenciar tanto na dramatização quanto na fala posterior das professoras o nível de apropriação dos temas pelos alunos, demonstrando o aprendizado realizado por eles e sua postura crítica em relação aos temas.

Figura 3 Momentos da dramatização no projeto "Fatos Históricos"



Fonte: arquivo pessoal da autora

Quando as professoras planejaram a atividade a ser desenvolvida com seus alunos objetivavam identificar os principais acontecimentos históricos brasileiros que ocorreram a partir do ano do nascimento do aluno; analisar alguns temas atuais apresentados; despertar a consciência para o uso da democracia dentro e fora do ambiente escolar; conhecer e utilizar questões de cidadania desde os primeiros anos de escolarização; estimular a criticidade dos alunos a partir dos fatos levantados (PROJETOS DAS PROFESSORAS, p. 107). E partindo das observações, dos relatos feitos nas entrevistas, foi possível perceber que os objetivos desta atividade foram contemplados.

De acordo com relatos da professora Margarida foi possível identificar que

O trabalho teve alta significância no sentido de as crianças explanarem bem suas opiniões sobre os temas emergentes, e ficou perceptível que realmente eles estão ligados na situação em que o país se encontra (crise nacional). Eles demonstraram que tem opinião própria, a maioria deles se posicionou frente às questões levantadas nas linhas do tempo. Entre os temas que emergiram foi para o tribunal a questão da corrupção – esse tema ganhou por meio de votação nas turmas – e eles se posicionaram muito bem nesse sentido (ENTREVISTA PROF MARGARIDA, p. 124).

Partindo do princípio que as turmas dessas professoras têm entre sete e oito anos, de acordo com a fala da professora no excerto anterior, percebe-se que as crianças têm as suas opiniões sobre as ocorrências sociais, políticas e culturais.

Professora Margarida declara que, para ela, “foi uma novidade porque eu não tinha noção que os alunos sabiam tanto sobre cidadania e que eles colocariam isso verbalmente pra gente” (ENTREVISTA PROF. MARGARIDA, p.124). Esclareceu-se nesse relato que ela e

outras professoras surpreenderam-se com a capacidade das crianças em fazer uma leitura de mundo, do jeito delas ou pelo menos, se não faziam uma leitura de mundo de forma apropriada, a criança assimilava o discurso da família, do adulto, da mídia. Essa constatação foi importante para que eu pudesse perceber a superficialidade com que o tema da cidadania é tratado na escola, inclusive nas oficinas que foram organizadas.

A percepção que tive durante as oficinas e observações, quando falava em cidadania no contexto dos anos iniciais, foi de que nessa etapa as crianças não são vistas como cidadãs, logo o exercício da cidadania nesse contexto está muito limitado a aspectos quase que estereotipados de uma cidadania que acontece lá fora, ao contrário do que percebemos no contexto dessas duas turmas, que se posicionaram e discutiram ativamente sobre cidadania, democracia e outros temas emergentes em seu contexto.

Mas a perspectiva do diálogo, da participação na vida política da escola não está bem desenvolvida, de acordo com o observado na escola. Foi possível perceber que os alunos na escola não são envolvidos, tampouco incentivados a pensar e discutir a própria condição dessa escola; eles são convidados a participar das discussões, justamente por causa da compreensão de que não participam ativamente em sua sociedade e contexto, ou que não tem maturidade para tais discussões.

5.3 Somos todos cidadãos: Quais os nossos direitos e deveres?

As atividades desenvolvidas pelas professoras Rosa e Acácia eram desenvolvidas durante as suas aulas, enquanto elas desenvolviam as atividades programáticas que constavam no plano de estudos da turma. Iniciou-se por uma conversa e pesquisa sobre o ECA¹⁴, na qual os alunos das turmas de quarto ano, crianças na faixa etária de dez anos, produziram textos fundamentados em suas pesquisas. Os textos produzidos pelos alunos foram salvos no Google drive¹⁵ da turma, juntamente com outras atividades de produção textual (PRODUTOS E RESULTADOS DOS PROJETOS DAS PROFESSORAS, p.115).

Na aula que acompanhei, a professora Rosa relatou que as produções textuais dos alunos seguem as normas ABNT que ela ensinou os alunos a configurar, para que desde já, se adequassem às exigências futuras. A professora ainda relatou que ela teve dificuldades com as

¹⁴Estatuto da Criança e do adolescente.

¹⁵ Ferramenta do Google para armazenar documentos online de forma colaborativos.

normas por não ter aprendido antes de entrar na faculdade. Mas para que o aprendizado fizesse sentido aos alunos ela explicou a eles para que se utilizavam as normas e demonstrou levando alguns textos formatados conforme as normas ABNT, e outros não formatados para que vissem a diferença principalmente no momento da leitura.

O projeto das professoras objetivava: identificar seus direitos e deveres; permitir que os alunos auto avaliassem suas atitudes; que os alunos e professoras adotassem posturas na escola, em casa, na comunidade que os levassem a atitudes de respeito, que a tomada de consciência possibilitasse resolução de situações de conflito por meio do diálogo (PROJETO DAS PROFESSORAS, p. 109-110).

Rosa declarou que o projeto:

[...] possibilita que eles sejam mais críticos em relação aos direitos e deveres que eles têm mesmo sendo crianças [...] por meio do projeto que abordou em sala as questões da cidadania percebi que os alunos passaram a olhar as problemáticas do seu contexto e trazer essas questões para a sala de aula. Passaram a refletir os próprios conteúdos de forma a trazer para o contexto deles, e com isso a escola de uma forma geral passou a fazer mais sentido e de fato agrega conhecimento a sua vida social deles. (ENTREVISTAPROF. ROSA, p. 127)

Em meio à entrevista, a professora Rosa enfatiza que os alunos têm vontade de participar, que se não forem abertos espaços de discussão durante as aulas, elas tornam-se monótonas e os alunos perdem o interesse. Ela ainda ressaltou que a partilha de informações é importante para ela conhecer de onde os alunos estão falando e que essa partilha agrega conhecimentos a todos os participantes.

A professora Rosa relatou no encerramento das atividades que gostou do trabalho desenvolvido e que continuaria com o projeto até o final do ano, que no contexto do projeto desenvolveram questões relacionadas com a autonomia, bem como a produção de histórias em quadrinhos sobre a cidadania (não concluídas por causa de problemas técnicos). Ela procurou desenvolver com os alunos discussões sobre o uso das mídias e o desenvolvimento da cidadania como participação ativa na vida da escola e sociedade.

Como relatado anteriormente, algumas atividades ocorreram ao mesmo tempo, então não consegui participar de todos os projetos desenvolvidos, no caso das professoras Rosa e Acácia, as turmas trabalharam juntas em muitas ocasiões, embora quem tenha conversado comigo sobre o projeto tenha sido sempre a professora Rosa em concordância com a

professora Acácia. Sendo que, professora Rosa que levantava questionamentos na turma com a intenção de gerar discussões relacionadas aos temas do desenvolvimento da cidadania e seus aspectos.

5.4 Lixo Doméstico

As professoras Amarílis e Gardênia iniciaram o projeto solicitando uma pesquisa sobre separação do lixo.

Nessa atividade os alunos do sexto ano, crianças entre dez e onze anos, ficaram sozinhos em sala fazendo a pesquisa, pois a professora Gardênia havia aderido à greve de professores e a professora Amarílis considerou que seria um bom momento para que o projeto se iniciasse.

As professoras Amarílis e Gardênia não disponibilizaram o seu projeto de ensino, mas em postagem no grupo no *Facebook* “Cidadania e Mídias Digitais”, Amarílis esclarece que:

O objetivo foi de conscientizar a família da importância de separar o lixo de casa. Como um meio para reduzir o problema ambiental criado pelo lixo. Incorporando as cinco atitudes começadas com R. São: refletir, recusar, reduzir, reutilizar, reciclar. (PRODUTOS E RESULTADOS DOS PROJETOS DAS PROFESSORAS. p. 119)

Na introdução do trabalho, professora Amarílis fez uma breve explicação, explanando que a pesquisa era parte de um projeto sobre cidadania, que ela pretendia trabalhar as questões da cidadania por meio das atividades cotidianas de nossa casa, e que iniciaria pela separação do lixo. A professora solicitou que os alunos pesquisassem no Google¹⁶ informações sobre a separação do lixo e anotassem nos cadernos. Como eu estava na sala nesses momentos, fiz alguns questionamentos aos alunos com a intenção de saber quais as suas compreensões sobre cidadania. Sem a professora na sala os alunos se organizaram em três grupos e passaram a pesquisar sobre separação do lixo. Passei a ser questionada sobre as informações que encontravam, e nessa conversa questionei se algum deles sabia o que cidadania tinha a ver com separação de lixo. Alguns olharam e não demonstraram interesse em responder, mas um grupo passou a discutir sobre a questão que havia levantado e chegaram à conclusão que a

¹⁶ Google é uma empresa multinacional americana de serviços online e software, é uma ferramenta que hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na internet. É utilizado como ferramenta de pesquisa.

separação do lixo tinha a ver com ser cidadão. Que não deveríamos jogar o lixo em qualquer lugar, que a separação do lixo em nossas casas contribui com os catadores que recolhem recicláveis, diminuindo a quantidade de lixo que vai para os lixões municipais e que tudo isso tem a ver com cidadania, por que reflete a nossa forma de sermos cidadãos, que são as nossas ações como cidadãos que desenvolvem a cidadania.

Por meio das conclusões que esses alunos chegaram é possível perceber que a cidadania não é um conceito estanque, mas dinâmico e participativo, que é a partir da atuação de cada sujeito como cidadão que temos a cidadania.

Figura 4 Alunas em atividade de pesquisa



Fonte: arquivo pessoal da autora

O próximo passo que acompanhei no contexto do projeto “Lixo Doméstico” foi a construção de uma maquete, a qual os alunos desenvolveram utilizando material reciclável (caixas de papelão, palitos de sorvete entre outros). Nesses momentos a professora problematizou com os alunos questões dos espaços da cidade onde haviam problemáticas relacionadas ao lixo e sua separação (DIÁRIO DE CAMPO, p. 132).

Figura 5 Maquetes desenvolvidas no projeto "Lixo Doméstico"



Fonte: arquivo pessoal da autora

Mesmo com a falta do projeto e algumas etapas do trabalho não terem seguido a ordem proposta pela oficina, percebi que a atividade foi produtiva, desencadeando discussões entre os alunos e professora sobre cidadania e participação.

Percebi que dependendo da educação que cada aluno recebe em casa, os faz mais ou menos críticos no que se relaciona à cidadania, participação e criticidade, permitindo-os que se autorizem a se posicionar sobre determinados assuntos, compreendi que problematizar ao invés de responder diretamente às perguntas dos alunos tem se mostrado mais produtivo no contexto da escola, pois leva os alunos a pensarem para chegar às suas próprias conclusões em relação aos diversos assuntos emergentes na sala de aula.

5.5 A arte de reciclar

Essa atividade foi uma das que menos participei, mas obtive relatos importantes sobre a mesma. As professoras Nigella e Iris a cada atividade me enviavam um retorno destas, com suas apreciações, imagens e relatos.

Quando as professoras produziram seus projetos de ensino, objetivavam criar brinquedos com materiais recicláveis, promovendo a consciência ecológica e solidária para a cidadania, despertando o interesse dos alunos de suas turmas de segundo e terceiro ano dos anos iniciais, para a reciclagem; permitindo que crianças entre oito e nove anos construíssem a partir de materiais recicláveis, brinquedos; as professoras também intentavam que juntamente com os alunos pudessem fazer uma análise crítica da sociedade de consumo; e

ainda promover uma discussão sobre os diferentes tipos de lixo e suas possibilidades de reciclagem. (PROJETOS DAS PROFESSORAS, p.111)

Porém, as atividades propostas desenvolveram e discutiram aspectos para além dos objetivos propostos. Uma dessas atividades foi a atividade do Supermercado, na qual as professoras discutiram sobre consumo consciente, alimentação, reciclagem, e os aspectos relacionados à constituição dos preços das mercadorias.

Professora Iris declara que:

Na atividade do mercadinho trabalhei português, matemática, ciências e ainda os preparei para a consulta e comparação de preços, discutimos questões relacionadas ao consumo consciente, preparando eles para uma vivência cidadã consciente (ENTREVISTA PROF. IRIS, p.129)

Os alunos iniciaram o trabalho pesquisando a diferença de preços entre os diversos supermercados do bairro, levaram embalagens de mercadorias e trabalharam em sala de aula os aspectos constituintes dos preços, discutiram sobre concorrência, data de validade dos produtos, trabalharam a partir dessas atividades, com produção de textos e cálculos matemáticos. Desta atividade obtive somente registros fotográficos, conforme podemos ver na figura 6, que são das atividades desenvolvidas na sala e de sua saída pelos supermercados do bairro.

Figura 6 Atividade Supermercado



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A atividade do supermercado foi desenvolvida concomitante ao projeto “A arte de reciclar”, pois a professora Iris, que desenvolveu essa atividade, não produziu sentido sobre essa discussão fazer parte do desenvolvimento dos aspectos relacionados à cidadania.

Professora Iris esclarece

Eu encerrei o projeto, embora tenha dado continuidade através daquelas atividades que eu fiz relacionadas ao supermercado, mas não focando no projeto de cidadania. Tu que me chamou a atenção aos aspectos discutidos nessa atividade ter relação com a cidadania [...] (ENTREVISTA PROF. IRIS, p.128).

Na figura 7 vemos as produções dos alunos no projeto “A arte de reciclar”, os brinquedos produzidos a partir de materiais recicláveis recolhidos pelos alunos.

Figura 7 Brinquedos desenvolvidos no Projeto "Arte de reciclar"



Fonte: arquivo pessoal da autora

A produção de outros sentidos pelos professores em relação às atividades e discussões possibilitadas foi um dos principais aspectos percebidos em relação aos professores, pois, mesmo tendo sido sugerida a leitura dos textos propostos na oficina, que traziam pistas relacionadas ao desenvolvimento da cidadania e a atividade do professor como propositor e inventor de suas práticas, elas não desenvolveram suas práticas de forma a trabalhar a cidadania pelo viés da participação ativa na sociedade.

6 REFLEXÃO E DISCUSSÃO

Para refletirmos e discutirmos sobre os achados da presente pesquisa, percebi a necessidade de retomar as questões que a nortearam, e os objetivos estabelecidos para dar resposta a essas questões, para que estes estivessem vivos nessa parte, que reflete sobre os achados da pesquisa e os discute através das questões problemáticas encontradas. As perguntas norteadoras foram: A) *Como as políticas públicas, projetos, ações e iniciativas que tratam do tema da cidadania associadas com a perspectiva da inclusão digital se articulam?* B) *Quais as possibilidades de interlocução entre o currículo dos anos iniciais e os temas relacionados à cidadania em escola participante de projeto de Inclusão Digital?*

Para que fosse possível fazer essas análises, foram estabelecidos os seguintes objetivos: A) analisar como se articulam as políticas públicas, projetos, ações e iniciativas – principalmente aquelas promovidas pelo PPSP – tratando tema da cidadania associadas com a perspectiva da inclusão digital, e B) desenvolver de forma participativa com os professores e gestores da EEEF, possibilidades de interlocução entre o currículo dos anos iniciais e os temas relacionados à cidadania. Esses objetivos foram sendo desenvolvidos no decorrer da presente pesquisa, por meio da oficina e proposições feitas, que já foram descritas no item anterior.

Na tentativa de relacionar as políticas públicas, os projetos e as ações para a Informatização da sociedade e da Inclusão digital com as ações que permearam e atravessaram a escola, desenvolvi o Quadro 3, que mostra as políticas públicas, os programas, os projetos e as ações que se desenvolveram no contexto da escola.

Quadro 3 – Linha do tempo das políticas públicas, projetos e ações para a Informatização da sociedade e Inclusão digital

Participação da EEEF	Ano	Políticas, projetos, programas e ações
	Década de 1970	Criação da Secretaria Especial de Informática (SEI), como órgão responsável pela coordenação e execução da Política Nacional de

		Informática.
	1981	Primeiro Seminário Nacional de Informática na Educação em Brasília, a partir deste seminário foi originado o Projeto EDUCOM.
	1984	O Projeto EDUCOM foi implantado em 1984, em cinco universidades brasileiras.
	1987	Secretaria de Informática do MEC assumiu a responsabilidade de condução das ações de informática na educação, bem como a coordenação e supervisão técnica do Projeto EDUCOM.
	1989	Foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE.
	1997	Foi lançado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO).
	2005	Foi instituído o Projeto Cidadão Conectado - Computador para Todos, programa de Inclusão Digital.
	2007	Iniciou o projeto piloto do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA).
	2007	O <i>ProInfo</i> , inicialmente chamado <i>Programa Nacional de Informática na Educação</i> passou a ser chamado <i>Programa Nacional de Tecnologia Educacional</i> .
	2007	Foi lançado o <i>Territórios de Paz</i> que é um projeto do Ministério da Justiça, que se desenvolve por meio do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI).

A EEEF recebe computadores do <i>ProInfo</i> .	2008	Foi lançado <i>Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)</i> .
A EEEF recebe a internet por Banda larga do PBLE.	2009	
A escola foi contemplada pelo PROUCA e recebeu laptops educacionais disponibilizados pelo programa, e, além disso, os professores participaram de uma capacitação conduzida pelo NTE da região, com curso disponibilizado pelo e-Proinfo, pelo período de 2010 a 2012.	2010	O <i>Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)</i> foi instituído nacionalmente como política pública.
	2010	Foi instituído o <i>Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso educacional (RECOMPE)</i> , concomitante ao PROUCA.
	2010	Foi lançado o <i>ProInfo Integrado</i> , que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio.
A escola passa a participar do PPSP, recebendo netbooks do Gov. Estadual, além de capacitação no uso dos equipamentos realizada pelo NTE. A escola foi campo empírico da investigação de Tana Cássia Malacarne Martins, sobre “O significado do fazer ciência no contexto da cultura digital: um estudo em uma escola da região metropolitana de Porto Alegre participante do PROUCA”.	2012	Projeto Província de São Pedro (PPSP)
Desenvolve – se na escola o Projeto de pesquisa: Escola Aumentada: Cartografias Digitais e mobilidade para a aprendizagem e a cidadania, desenvolvido pelo Gpe-dU.	2013	Foi instituído o <i>Programa RS mais Digital</i> que integra o Sistema Estadual de Inclusão Digital, e passou a ser o órgão responsável pelas políticas, programas, projeto e ações relacionadas à Inclusão Digital no Estado do RS.

A escola foi campo empírico da investigação de Daniela da Graça Stieh, sua pesquisa foi intitulada Do pré-digital ao digital: o percurso das interações de professores em escola participante de programa de inclusão digital.	2014	
<p>- Foi desenvolvida a oficina Curadoria Aberta dos Espaços e Objetos Públicos, que colocou à disposição dos professores e alunos tablets a fim de realizar o reconhecimento em dois contextos: o Zoológico da cidade e os espaços de interesse cultural da própria cidade.</p> <p>- Foi desenvolvida a oficina Mídias Digitais e Cidadania, realizada no contexto da presente pesquisa.</p>	2015	

Fonte: produzido pela autora

Com base nessa cronologia, é possível perceber que a EEEF participa de programas, projetos e cursos de capacitação envolvendo as TD há pelo menos sete anos. Seria de se esperar que os princípios da cultura digital (LEMOS, 2009) tivessem provocado algum tipo de reconfiguração da escola, seja no âmbito das práticas curriculares, seja no âmbito de uma nova política cognitiva. No entanto, o que observamos ao longo desses últimos anos é que as TD estão integradas de forma acessória ao currículo. O PPP da escola não integrou, no seu plano de ações, atividades nas quais as TD figurem para além de "ferramenta de reforço" das aprendizagens. Ao longo dos anos, a prática que mais se consolidou foi a pesquisa na Internet, que transferiu dos livros físicos para a internet a fonte de suas pesquisas. Não possibilitando aos alunos a liberação do pólo de emissão, ou seja, eles permaneceram como receptores e não produtores de informações, conseqüentemente, não houve a reconfiguração sociocultural de práticas e da própria instituição. Assim, conclui-se que por mais que a EEEF esteja equipada com TD, não está inserida em uma Cultura Digital, de acordo com os princípios propostos por Lemos (2009).

As políticas, da forma como têm sido conduzidas, não foram capazes de provocar transformações importantes; isso se deve não só à própria descontinuidade das políticas educacionais dos governos que se sucedem, mas também à volatilidade do quadro de pessoal da EEEF. Se a inclusão digital realmente se convertesse numa política pública que alcançasse toda a Rede Estadual, os professores que chegam à escola teriam, no mínimo, passado pelas mesmas formações e capacitações, o que não garante transformações, mas se faz necessário para que elas ocorram. A descontinuidade nas políticas governamentais, na perspectiva de promover novos acoplamentos tecnológicos, pode ser apontada como o maior problema, uma vez que um histórico de interações bem sucedidas, na perspectiva enativa, são o caminho necessário para que se constituam as aprendizagens.

6.1 Currículo e cidadania: interlocuções possíveis

A educação para e pela cidadania foi um movimento que iniciou na década de 1970 no Brasil, em algumas escolas públicas municipais de diversas cidades em diferentes regiões do país, e está profundamente atrelado ao movimento de educação popular comunitária, que surgiu associado à expressão da escola pública popular com uma concepção e uma prática educacional diferenciada. Paulo Freire (1967; 1996), um dos grandes inspiradores desse movimento, defendeu a ideia de educar cidadãos autônomos, críticos e participantes. Assumir-se autor, autônomo, crítico e consciente é fundamental para a ideia de desenvolvimento da cidadania, e orienta diversos aspectos relacionados ao que Paulo Freire (1967; 1996) designa como educação emancipadora.

Lopes e Selau, fundamentados nas teorias de Paulo Freire declaram que:

[...] o modelo de dominação e domesticação que tem se estabelecido nas escolas cumpre com uma agenda das elites para a manutenção da estratificação social, já que, ao operar sob um regime de entrega massificado, de saberes exógenos, estrangeiros e colonizadores, submete o educando à condição de objeto, “coisificado” (FREIRE, 1996) e não de sujeito. (LOPES; SELAU, 2015, p. 4)

Essa condição de objeto coisificado tem afetado o sentido que os participantes da educação conferem à escola, que passa a ser percebida como espaço de adversidades e um imperativo social desnecessário que acaba dirigindo ao fracasso e à evasão escolar. A organização curricular em componentes e tempos estabelecidos, desarticulados e

fragmentados, não favorece o processo de aprendizagem dos alunos, o que contribui para o fracasso escolar.

As políticas públicas, os projetos, os programas e as ações que defendem a educação para e pela cidadania emergem no sentido de sugerir uma escola que possa articular conhecimento às necessidades e ideais relacionados aos contextos sociais em que está inserida. Gadotti afirma que escola cidadã “[...] É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia” (GADOTTI, 2000, p. 1). Sendo assim, a educação cidadã precisa ser entendida como ato político que conduz à cidadania, e não matéria do currículo a ser transmitida, “coisificada”.

A participação ativa e propositiva, dessa forma, são palavras-chave que orientam a própria noção de cidadania. Uma escola que não pretenda essa abertura radical para a participação e a vivência cidadã, encontra dificuldades em desenvolver práticas curriculares que extrapolem o modelo de transmissão e massificação de saberes.

Ao discutir a educação para e pela cidadania, percebemos a necessidade de resgatar a noção de currículo como prática e não como substância a ser transmitida. Contudo, a perspectiva social crítica que fez emergir a discussão sobre cidadania e educação também precisa ser aplicada com relação ao próprio currículo.

Lopes e Selau (2015) declaram que:

[...] essa dimensão de participação política indireta, que parece inspirar o esvaziamento da participação das comunidades no planejamento escolar, contrasta com o atual cenário tecnológico e social, que tem encontrado nas diferentes formas de manifestação através dos meios digitais novas possibilidades de se expressar e participar. Isso em tese, pois o caráter ou a qualidade dessa participação é controversa. (LOPES; SELAU, 2015, p. 6)

A esse respeito, o problema de se pensar em currículos orientados pela ideia da leitura crítica do mundo e da participação ativa e propositiva tem encontrado outros desafios a superar, principalmente a perspectiva que condiciona a educação e as práticas curriculares orientadas pela lógica do mercado de consumo. Essa lógica está tão inerente à vida das pessoas, que muitas vezes são reproduzidas nas escolas sem que haja uma reflexão crítica sobre estas. Extrapolando os contextos das escolas, a televisão sempre foi apontada como um dos grandes indicadores da cultura moderna, influenciando, principalmente, os hábitos e o consumo. A influência da mídia massiva na cultura, no entanto, extrapola contextos locais e

está diretamente relacionada ao fenômeno da globalização. Já as novas mídias que surgiram com o desenvolvimento da microinformática e da internet têm gerado efeitos interessantes e alternativos em relação à perspectiva homogeneizante das mídias massivas. Lévy (1999) e Lemos (2002; 2009) afirmam que vislumbram o início do que seria a era pós-massiva no que diz respeito ao fenômeno da comunicação, momento em que estão se reconfigurando práticas e saberes da cultura contemporânea orientada pelos princípios da cibercultura.

Entendemos que as tecnologias, por si só, não garantem uma via alternativa ao princípio homogeneizante da globalização, mas percebemos a potencialidade do hibridismo tecnológico, das múltiplas conexões, da diversidade autoral, do compartilhamento, da pervasividade, entre outros aspectos da cibercultura que tensionam a favor da heterogeneidade cultural e de uma leitura crítica do mundo.

Quando analisamos as discussões relacionadas aos dois contextos, o das mídias massivas e o das pós-massivas, percebemos como o tema da educação para e pela cidadania e das tecnologias digitais encontram nas noções de leitura crítica do mundo e participação ativa/propositiva elementos que podem melhor orientar a discussão sobre as práticas curriculares nas escolas que participam de programas de inclusão digital. Entendemos que essa noção aponta para o imperativo de se pensar, por uma perspectiva crítica, para o aspecto político das práticas curriculares e, ainda, compreender as mídias e o próprio currículo como um meio e não um fim.

Professora Rosa, participante da oficina “Mídias digitais e cidadania”, quando questionada sobre currículo e cidadania, respondeu o seguinte:

[...] currículo é tudo que está na escola, tudo que está dentro da escola, que faz parte da escola é o currículo, todo funcionamento da escola desde o pedagógico, administrativo. Currículo é todo funcionamento da escola em níveis macro e micro. [...] Percebo que o currículo atravessa a todo o momento nossa prática assim como a cidadania e muitas vezes não percebemos ou produzimos sentido relacionado a isso, que estamos desenvolvendo cidadania a cada prática. (ENTREVISTA PROF ROSA, p.99).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) esclarecem que a educação para a cidadania pressupõe que questões sociais permeiem os momentos de aprendizagem e a reflexão dos alunos, propiciando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo

ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais, possibilitando que novos temas sejam incluídos às práticas curriculares. Silva (2000), fundamentada nos documentos oficiais, esclarece que “a transversalidade, [...] pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais e sociais com as questões que estão envolvidas nos temas” (SILVA, 2000, p.61). Isso demonstra que para que a cidadania se desenvolva nas escolas não basta tratar do tema como conteúdo, mas ela precisa ser vivenciada em todos os âmbitos da escola.

Embora os documentos legais e os resultados da prática concordem que a cidadania não seja um conteúdo a ser transmitido, mas uma prática a ser vivenciada, não foi essa a realidade percebida no contexto da escola. As atividades sugeridas por meio da oficina e os projetos de ensino desenvolvidos pelas professoras geraram movimentos relacionados a vivência cidadã, mas percebo que esses movimentos ainda são incipientes no contexto da escola. Outras políticas públicas, ou mesmo uma discussão e reflexão mais apurada sobre as que já estão em vigência na escola deveriam ser possibilitadas para que houvesse a compreensão do que as políticas, os programas e as ações realmente pretendem, para que, possibilitem modificações substanciais nessa perspectiva homogeneizante que percebemos na escola.

O currículo não pode e não deve ser visto como conteúdo, mas como prática cotidiana na escola, possibilitado por meio de discussões relevantes sobre os aspectos que o constituem. Não é intenção deste trabalho de investigação culpar professores pelos sentidos produzidos, sobre as questões relacionadas à cidadania e ao currículo, mas sim de problematizar as questões que envolvem o desenvolvimento da cidadania e do currículo, possibilitando movimentos e uma possível modificação nas práticas curriculares.

Esse contexto tecnologizado tem pautado políticas públicas e ações de diversas instituições. Segundo Lopes e Schlemmer (2011) A inclusão digital tem ganhado destaque no cenário contemporâneo, pois a ideia de inclusão digital na esfera das políticas públicas vai ao encontro do que se percebe em relação ao atual cenário sociocultural, científico e tecnológico, que indica um uso cada vez mais intenso das TD na construção e na disseminação do conhecimento. Dessa forma, encontramos políticas públicas, projetos, programas e ações que

tratam o tema da inclusão digital que tem subsidiado escolas públicas com as TD no sentido de inseri-las na cibercultura.

Como percebemos, as discussões relacionadas às políticas públicas de inclusão digital não são recentes como se pressupõe, mas a partir daqui focaremos as políticas públicas de inclusão digital que permearam e atravessaram a escola e as possíveis interlocuções com o currículo escolar dos anos iniciais.

Como vimos anteriormente, o PROINFO, em 2008, com a instalação de laboratórios de informática e internet, inaugurou a discussão sobre Inclusão Digital, o PROUCA em 2010 disponibilizou netbooks e conexão por banda larga, e o PPSP trocou os netbooks por outros mais modernos e ainda distribuiu às escolas lousas digitais e novas formações no intuito de problematizar as questões da cidadania pressupostas pelo PPSP, e assim se articularam programas, projetos, ações educacionais, de combate à violência e de desenvolvimento da cidadania. Mas não basta facilitar o acesso, enviando equipamentos às escolas e comunidades, sem considerar o impacto que elas terão sobre os indivíduos envolvidos no processo. É necessário oferecer condições efetivas para a superação das dificuldades, inclusão digital e social, abertura para novas possibilidades no campo educacional, social e cognitivo, e ainda abarcar discussões que tratem das questões do contexto da escola. Não basta ofertar formações que trabalhem na perspectiva do uso das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica, mas formações que possibilitem discussões destas TD como artefatos culturais, produtores e reprodutores de informações e conhecimentos.

O quadro a seguir procura demonstrar de forma sintética os dados produzidos em relação às interlocuções entre currículo e cidadania.

Quadro 4 – Cidadania e Currículo: interlocuções possíveis

Projeto de ensino das Professoras	Excertos da experiência	Evidências
FATOS HISTÓRICOS NO BRASIL • Identificação dos principais acontecimentos históricos	• Despertar a consciência para o uso da democracia dentro e fora do ambiente escolar;	O projeto “Fatos Históricos” buscou despertar nos alunos a consciência democrática,

<p>brasileiros que ocorrerão a partir do ano do nascimento do aluno (Linhas do tempo)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Análise dos temas emergentes nas linhas do tempo; •Votação no tema que mais chamou a atenção dos alunos, no caso Corrupção; •Discussão com os alunos os temas emergentes para despertar a consciência para o uso da democracia dentro e fora do ambiente escolar; • Conhecimento e utilização das questões de cidadania desde os primeiros anos de escolarização; • Realizar a contação de história sobre o tema proposto; • Dramatização da história contada fundamentada no tema da votação;. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e utilizar questões de cidadania desde os primeiros anos de escolarização; (PROJETO DA PROFS VIOLETA E MARGARIDA, p.115) • Estimular a criticidade dos alunos a partir dos fatos levantados. (PROJETO DA PROFS VIOLETA E MARGARIDA, p. 115) • Trato a cidadania de forma interdisciplinar! Trabalhei com várias situações inclusive com a matemática fazendo gráficos, a língua portuguesa,na questão das sílabas e exploração de palavras novas que surgem no contexto das discussões, por exemplo, corrupção que tem o “P” mudo, a questão de história, a partir da linha do tempo que eles construíram, foi bem interessante assim esse trajeto desde o ano do nascimento ate o dia de hoje, assim no caso foi uma coisa bem histórica. Geografia, questão do Brasil. Para eles (alunos) é difícil ainda na idade deles assimilar bairro cidade, estado, país, assim a gente trouxe mapa pra sala de aula, para situar, porque é complicado para eles entender 	<p>discutindo sobre as problemáticas da sociedade, votando democraticamente no tema que seria dramatizado posteriormente.</p> <p>As professoras buscaram trabalhar a cidadania de forma transversal, perpassando os conteúdos e práticas curriculares.</p> <p>As professoras declararam que se surpreenderam com as intervenções e posicionamento dos alunos em relação aos diversos temas discutidos.</p>
---	--	--

	<p>que tem um bairro, que está dentro de uma cidade que está dentro de um estado, que vai de um nível micro para um nível macro. (ENTREVISTA PROF VIOLETA, p. 143).</p> <ul style="list-style-type: none">• Através do projeto da cidadania eu pude ver que apesar de serem crianças eles têm um senso crítico, e tanto eu quanto a minha colega, percebemos que isso pode ser mais bem explorado na sala de aula. [...] Eu achei que foi uma prática bem relevante pra despertar esse senso crítico. Eu não tinha noção que eles tinham (risos) (ENTREVISTA PROF MARGARIDA, p. 143).• eles são tão pequenininhos, eu pensava: O que eles vão entender disso? A gente subestima um pouco a criticidade e o conhecimento dos alunos, a gente sempre fala na teoria que a gente tem que avaliar o conhecimento do aluno, e muitas vezes a gente deixa passar isso. (ENTREVISTA PROF MARGARIDA, p. 145)• na sala de aula nós não utilizamos as TD, mas eles	
--	--	--

	<p>contaram que tiveram que pesquisar na internet, assistir vídeos no <i>youtube</i> e usaram o computador, até por que cada um tem o seu. (ENTREVISTA PROF MARGARIDA, p. 145)</p> <ul style="list-style-type: none"> • É perceptível que nas famílias que não contribuíram com as atividades, as crianças são menos críticas e participativas nas discussões propostas. (ENTREVISTA PROF MARGARIDA, p. 145) 	
<p>SOMOS TODOS CIDADÃOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos direitos e deveres das crianças por meio de pesquisa sobre o ECA. • Discussão sobre as atitudes e temas emergentes para que os alunos possam auto avaliar suas atitudes. • Adoção de posturas na escola, em casa, na comunidade que os levem a atitudes de respeito. • Resolução de situações de conflito conversando. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esse projeto tem por objetivo trabalhar questões de cidadania, para possibilitar o aluno a perceber qual seu papel frente a sociedade. Identificando seus direitos e deveres, a realidade do seu entorno e adotar posturas de respeito à sociedade. (PROJETO DA PROF. ROSA, p. 117). • Eles têm seu papel dentro da escola e precisam contribuir ativamente, sendo críticos e questionadores, utilizando sempre o diálogo como estratégia para resolver conflitos dentro da sociedade. (PROJETO DA PROF. ROSA, p. 117) 	<p>No projeto “Somos todos cidadãos” ficou evidente que a cidadania é percebida como direitos e deveres do cidadão, mas também como a participação democrática dos sujeitos em seus contextos, professora Rosa declarou que “<i>Eles (alunos) tem seu papel dentro da escola e precisam contribuir ativamente, sendo críticos e questionadores, utilizando sempre o diálogo como estratégia para resolver conflitos dentro da sociedade</i>”. A cidadania está para além de direitos e deveres em uma sociedade, está na participação ativa e propositiva, nas discussões sobre as problemáticas tanto da</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • eles descobriram o que era a ECA, perceberam que há lei que os ampara, possibilita que eles sejam mais críticos em relação aos direitos e deveres que eles têm mesmo sendo crianças. (ENTREVISTA PROF. ROSA, p. 138) • eles são participativos, cooperadores, percebi na turma liberdade, eles expressam livremente suas ideias, compartilham com a professora e colegas, discutem, trabalham muito em grupos inclusive grandes grupos, rodas de conversa entre outros. (ENTREVISTA PROF. ROSA, 138) • por meio do projeto que abordou em sala as questões da cidadania percebi que os alunos passaram a olhar as problemáticas do seu contexto e trazer essas questões para a sala de aula. Passaram a refletir os próprios conteúdos de forma a trazer para o contexto deles, e com isso a escola de uma forma geral passou a fazer mais sentido e de fato agrega conhecimento a sua vida social deles. (ENTREVISTA PROF. ROSA, p. 139) 	<p>escola quanto da sociedade.</p> <p>A turma que acompanhei desse projeto demonstrou autonomia e liberdade para discutir sobre os mais diversos assuntos. Foram participativos e propositivos em tudo que lhes foi apresentado durante o projeto, isso é reflexo da postura da professora em suas práticas.</p> <p>Professora Rosa declarou que durante o projeto percebeu “<i>que os alunos passaram a olhar as problemáticas do seu contexto e trazer essas questões para a sala de aula. Passaram a refletir os próprios conteúdos de forma a trazer para o contexto deles, e com isso a escola de uma forma geral passou a fazer mais sentido e de fato agrega conhecimento a vida social deles</i>”.</p> <p>(ENTREVISTA PROF. ROSA, p.127).</p> <p>Professora Rosa também esclareceu que “<i>acha importante tratar essas questões (conteúdos curriculares) pelo viés da cidadania, pois é eles que poderão transformar e modificar o futuro</i>”. (ENTREVISTA PROF. ROSA, p.130).</p> <p>Foi possível perceber que na perspectiva de currículo adotada</p>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • O projeto será avaliado de forma contínua, utilizando dados estatísticos através do gráfico, comparando as atitudes dos alunos antes e pós projeto. Levando em consideração a participação e criticidade dos educandos frente aos problemas expostos. (PROJETO PROF. ROSA, p. 118). • A cidadania muitas vezes é percebida como cuidar só do que é teu, mas não é bem assim não, tem haver com o cuidado com o próximo. (ENTREVISTA PROF. ROSA, p. 138) • eu desenvolvi um projeto que trata da Cidadania, mas todas as minhas aulas estão atravessadas pela cidadania e seus princípios. (ENTREVISTA PROF. ROSA, p. 118) • Acho importante tratar essas questões (conteúdos curriculares) pelo viés da cidadania, pois são eles que poderão transformar e modificar o futuro. (ENTREVISTA PROF. ROSA, p. 118) • Percebo que o currículo atravessa a todo o momento 	<p>por essa professora, ele é visto como prática, porém, ainda pouco refletida.</p>
--	---	---

	<p>nossa prática assim como a cidadania e muitas vezes não percebemos ou produzimos sentido relacionado a isso, que estamos desenvolvendo cidadania a cada prática.</p> <p>(ENTREVISTA PROF. ROSA, p. 118)</p>	
<p>A ARTE DE RECICLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confeção de brinquedos com materiais recicláveis, promovendo discussão sobre a consciência ecológica e solidária. • Despertar o interesse dos alunos para a reciclagem; • Análise crítica sobre a sociedade de consumo; • Relacionar os diferentes tipos de lixo na reciclagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • A iniciativa desse projeto visa gerar nas crianças a responsabilidade e a consciência ambiental desde os anos iniciais para que as mesmas já cresçam com este pensamento. (PROJETO DAS PROFS, p. 119). • Analisar criticamente a sociedade de consumo. • o currículo escolar é uma coisa fixa, acho que é rígido, mas não que eu precise seguir aquilo ali de uma forma rígida, mas entendo que o currículo tem que ser seguido, tenho o currículo para nortear minhas práticas. Tenho que trabalhar nas aulas dentro das especificações que estão ali, não da pra fugir dele, e o que eu passar além é lucro. Dentro da sala de aula pode ser flexível 	<p>O projeto “A arte de reciclar” teve por objetivo despertar nas crianças a consciência ambiental e discutir com essas as questões relacionadas à lógica neoliberal de consumo. Neste projeto as atividades se deram interdisciplinarmente permeando as disciplinas com discussões que remetem ao tema do projeto que é reciclagem, lixo e consumo.</p> <p>Para essa professora o currículo é como uma norma a ser seguida, pois tem especificações que precisam ser desenvolvidas, segundo a professora ele também deveria ser “flexível”, a prática deveria ser mais reflexiva desde que eu dê conta das especificações sugeridas nos documentos oficiais. Percebe-se que o currículo é percebido como uma lista de especificações a ser</p>

	<p>desde que eu não fuja dos conteúdos especificados, a prática pode ser mais reflexiva desde que eu de conta das especificações. (ENTREVISTA PROF. IRIS, p. 148).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na atividade do mercadinho trabalhei Português, matemática, ciências e ainda preparei eles para a consulta e comparação de preços, discutimos questões relacionadas ao consumo consciente, preparando eles para uma vivencia cidadã consciente. Muitas vezes a gente não se da conta, mas em quase tudo estamos desenvolvendo as crianças para serem cidadãos, para viverem bem o cotidiano, e onde nós conseguimos trazer as atividades para o contexto deles, parece que a atividade faz mais sentido, eles se empolgam. Normalmente dá bagunça, mas eu gosto muito dessas atividades. Acho que dessa forma a cidadania está contemplada no currículo. <p>(ENTREVISTA PROF. IRIS, p. 148)</p> 	<p>seguida, e não como uma prática a ser desenvolvida.</p>
LIXO DOMÉSTICO		

<p>O objetivo foi de conscientizar a família da importância de separar o lixo de casa. Como um meio para reduzir o problema ambiental criado pelo lixo. Incorporando as cinco atitudes começadas com R. São: refletir, recusar, reduzir, reutilizar, reciclar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre os diferentes tipos de lixo. • Discussão e problematização sobre lixo e cidadania. • Construção de uma maquete que situasse os pontos problemáticos do lixo na cidade. 	<p>[...] a professora Amarílis trabalhou com seus alunos do sexto ano a confecção de uma maquete. Ela problematizou com os alunos as questões relacionadas ao lixo na cidade, e solicitou que confeccionassem suas maquetes demonstrando as problemáticas dos espaços que frequentam ou como esses espaços deveriam ser. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 149)</p>	<p>Esse projeto foi o que obteve menos subsídios para fazer qualquer análise, mas ainda assim foi possível perceber que as TD foram utilizadas no contexto do projeto somente para pesquisa, que ela não foi significada a ponto de auxiliar o mesmo compartilhar os achados da pesquisa.</p>
--	--	---

Fonte: produzido pela autora

Em todos os projetos, ficou evidente que a cidadania é um conceito a ser desenvolvido com as crianças desde cedo, no entanto, algumas professoras demonstraram que compreendiam a cidadania como direitos e deveres, e não como uma vivência cidadã e participativa no contexto e sociedade em que se vive. Foi possível perceber que as práticas das professoras geraram movimentos que desacomodaram saberes e práticas. A professora Rosa declarou que *“Eles (alunos) tem seu papel dentro da escola e precisam contribuir ativamente, sendo críticos e questionadores, utilizando sempre o diálogo como estratégia para resolver conflitos dentro da sociedade”*, ou seja, a cidadania está para além de direitos e deveres em uma sociedade, está na participação ativa e propositiva, nas discussões sobre as problemáticas tanto da escola quanto da sociedade.

6.2 Tecnologias, acoplamentos possíveis

Para que de fato as tecnologias estejam acopladas às práticas curriculares, faz-se necessário que os fenômenos ou ocorrências tornem-se repetitivos ou recorrentes. Assim, para que pudéssemos tecer análises sobre os acoplamentos que percebemos nas práticas curriculares, foi necessário lançar um olhar sobre as recorrências no processo, sobre as formas de viver dos sujeitos, enquanto participantes dessa escola, que desde 2008 está equipada com as TD, e desde lá recebe formações relacionadas ao uso das tecnologias em suas práticas.

Enquanto algumas professoras se esforçaram para que o uso das TD fizesse sentido para os alunos e, conseqüentemente, houvesse a produção de conhecimento e participação dos alunos nos meios digitais, percebi que a própria equipe diretiva não estimulava a utilização das tecnologias digitais, tampouco as discussões relacionadas a ela.

Desde a investigação da prof. Ms. Tana Cássia Malacarne Martins, entre 2010 e 2012, a escola já estava equipada com computadores e internet, e já ocorriam formações na escola no contexto do PROUCA, embora em torno de 70% dos professores que participavam das formações iniciais, já tenha se desligado da escola. No entanto, em conversa com a vice-diretora da escola ela declarou que:

[...] na escola há uma cobrança alucinante de uso dos nets, antes mesmo das crianças estarem alfabetizadas, e que ela mesma não conseguia dar conta e não entendia e não produzia sentido para o uso das tecnologias por crianças pequenas, que acabou por desistir da sala de aula. Ainda declarou que agora é hora de usar a lousa, que a lousa permite um maior domínio da sala de aula. Menos bagunça e é essas coisas. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 159).

Por meio da fala desta professora (vice-diretora) percebe-se que ela ressalta a importância de manter a ordem e a organização do espaço da sala de aula, “o domínio de turma”. Os netbooks, ao contrário da lousa, parecem não se adequar, ou até mesmo atrapalham, o domínio da sala de aula.

É possível afirmar, a partir da fala da vice-diretora, que as TD servem de instrumento de apoio pedagógico, e não como artefato cultural – no sentido de possibilitar a intervenção delas no mundo, reconfigurando práticas e saberes. Assim, os netbooks não se enquadram no regime cognitivo estabelecido, ao contrário da lousa digital, que mantém o protagonismo das ações com o professor, bem como o pólo da emissão (LEMOS, 2009) sob controle.

A escola apresenta uma alta rotatividade de professores, isso fez com que, muitas das discussões emergentes perdessem o sentido no ano seguinte, não mantendo uma continuidade; além da rotatividade de professores, o coordenador pedagógico da escola, que exercia a função de interlocutor entre os projetos e a escola, acabou por desligar-se também, e na ausência do coordenador pedagógico, que tinha o domínio sobre as tecnologias e espaço de interação digital entre a escola e comunidade, foi possível perceber que as discussões foram se esvaziando e perdendo o sentido, tendo a necessidade de iniciar novamente do princípio, a cada ano.

Mesmo a escola tendo sido contemplada em 2010 por programas de Inclusão Digital, o uso das TD ainda se configura nesse cenário, como novidade, pois como já citei anteriormente a rotatividade de professores é alta, e apenas 30% dos professores presentes na escola, acompanhou esse histórico de políticas e ações, ou seja, anualmente o discurso e as discussões precisavam retornar ao ponto de partida. E mais, as professoras participantes estavam contrariadas em relação às políticas do Estado, e o cenário político atual de greves e parcelamento dos salários dos professores.

Ficou evidente que a conexão com a internet é um dos maiores problemas na escola, pois, as atividades de pesquisa tornaram-se inviáveis em alguns momentos, embora as atividades de pesquisas sejam as mais recorrentes no contexto. E são atividades de pesquisa bem específicas, pois tirando as atividades de Prof. Rosa (ENTREVISTA PROF. ROSA, P. 138), que produzia textos a partir das pesquisas e os salvava no *Google drive*, todas as outras professoras solicitavam pesquisas, que, deveriam posteriormente serem escritas ou copiadas no caderno. Também é possível perceber que alguns professores, mesmo que timidamente, buscaram novas possibilidades na perspectiva de uso das TD, usando os laptops para gravar vídeos e capturar imagens.

Ao mesmo tempo, percebo como pano de fundo a ideia de que as tecnologias digitais são inapropriadas para uso com crianças pequenas, (DIÁRIO DE CAMPO, p.148), pois, assim como elas são consideradas imaturas para discutir sobre cidadania (ENTREVISTA PROF MARGARIDA, p. 143), também são consideradas imaturas para discutir sobre cidadania por meio das tecnologias digitais. Nesse contexto o Google tem substituído os livros físicos.

No quadro 5, está descrito os principais achados da pesquisa no que se refere às tecnologias e aos acoplamentos tecnológicos possíveis.

Quadro 5 – Tecnologias, acoplamentos possíveis

Projeto de ensino das Professoras	Tecnologias	Evidências
<p>FATOS HISTÓRICOS NO BRASIL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos principais acontecimentos históricos brasileiros que ocorrerão a partir do ano do nascimento do aluno (Linhas do tempo) • Análise dos temas emergentes nas linhas do tempo; • Votação no tema que mais chamou a atenção dos alunos, no caso Corrupção; • Discussão com os alunos os temas emergentes para despertar a consciência para o uso da democracia dentro e fora do ambiente escolar; • Conhecimento e utilização das questões de cidadania desde os primeiros anos de escolarização; • Realizar a contação de história sobre o tema proposto; • Dramatização da história contada fundamentada no tema da votação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação do vídeo da Dramatização 	<p>No projeto “Fatos Históricos no Brasil” as tecnologias digitais foram pouco exploradas.</p>
<p>SOMOS TODOS CIDADÃOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificação dos direitos e deveres das crianças por meio de pesquisa sobre o ECA. - Discussão sobre as atitudes e temas emergentes para que os alunos possam auto avaliar suas atitudes. -Adoção de posturas na escola, 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo para conscientização; (PROJETO DA PROF. ROSA, p.110). • Utilizar as imagens para abrir questionamentos a respeito das atitudes das pessoas diante de cada situação. (Aqui poderá ser utilizada a lousa digital para que os próprios alunos manipulem e 	<p>No Projeto “Somos Todos Cidadãos” as TD foram utilizadas para levantar questões relacionadas a cidadania, pois a Prof. Rosa assistiu vídeos com seus alunos e trouxe imagens pesquisadas para iniciar as discussões sobre cidadania.</p> <p>Ficou evidente neste projeto que</p>

<p>em casa, na comunidade que os levem a atitudes de respeito.</p> <p>-Resolução de situações de conflito conversando.</p>	<p>pesquisem junto ao grupo) (PROJETO DA PROF. ROSA, p.110).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa utilizando net (PROJETO DA PROF. ROSA, p.111). • Produção de texto (PRODUTOS E RESULTADOS DOS PROJETOS DAS PROFESSORAS, p.114). • Também utilizei os recursos do Net o HQ para eles criarem histórias em quadrinhos. (ENTREVISTA PROF. ROSA, p.112) • Apesar de eles estarem nesse meio tecnológico eles muitas vezes não sabem usar os recursos de forma proveitosa para a educação, eles usam os jogos, mas muitas vezes não tem domínio sobre programas que poderão ajudá-los no futuro. Esses editores de texto são usados para quase tudo. (ENTREVISTA PROF. ROSA, p.112) 	<p>os alunos basicamente pesquisaram, produziram textos. Houve uma tentativa de produção de histórias em quadrinhos pelo HQ, mas essa acabou por se frustrar devido a baixa memória dos netbooks disponibilizados pelo PPSP.</p>
<p>A ARTE DE RECICLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confeção de brinquedos com materiais recicláveis, promovendo discussão sobre a consciência ecológica e solidária. • Despertar o interesse dos alunos para a reciclagem; • Análise crítica sobre a sociedade de consumo; • Relacionar os diferentes tipos de lixo na reciclagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisas pela internet para ver modelos e moldes dos brinquedos produzidos a partir de recicláveis. 	<p>No projeto “A Arte de reciclar” as TD foram utilizadas somente para pesquisas.</p>
<p>LIXO DOMÉSTICO</p> <p>O objetivo foi de conscientizar a família da importância de separar o lixo de casa. Como um meio para reduzir o problema ambiental criado pelo lixo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa na internet sobre os diferentes tipos de lixo; (PROJETO DAS PROFESSORAS, p.113) 	<p>No projeto “Lixo Doméstico” as TD foram utilizadas somente para pesquisas.</p>

<p>Incorporando as cinco atitudes começadas com R. São: refletir, recusar, reduzir, reutilizar, reciclar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre os diferentes tipos de lixo. • Discussão e problematização sobre lixo e cidadania. • Construção de uma maquete que situasse os pontos problemáticos do lixo na cidade. 		
---	--	--

Fonte: produzido pela autora

No caso da cultura digital e suas tecnologias, temos uma complexidade enorme em relação aos acoplamentos tecnológicos possíveis. Especificamente no caso da EEEF e as pesquisas online, podemos afirmar que tal acoplamento se dá com base num histórico de acoplamentos analógicos, já que a “pesquisa” é uma prática comum e estruturada muito antes da internet, ou seja, o aspecto estruturante e que dá sentido ao uso dessa tecnologia não são os princípios da cibercultura, mas sim os princípios e regimes cognitivos de base analógica, que se constituíram antes da entrada das tecnologias na escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir percebi que um dos aspectos mais impactantes na prática das professoras foi que durante o desenvolvimento da oficina elas apresentaram pouca disponibilidade e poucos conhecimentos sobre como desenvolver as questões relacionadas à cidadania com seus alunos, pois em várias atividades propostas, concomitantes ao projeto sobre cidadania, eram trabalhadas questões associadas à tomada de consciência e aspectos relacionados à cidadania sem perceberem que estavam trabalhando essas questões com seus alunos, tanto no contexto da escola, quanto no contexto social. Foi possível perceber que a internet e os computadores foram utilizados basicamente para fazer pesquisas.

De acordo com as observações, acompanhamentos e proposições feitas na escola, foi possível perceber que a inclusão digital dos professores e dos alunos, e a cidadania não se articulam no contexto da escola, pois as TD presentes na escola são tratadas como ferramenta pedagógica, como subsídio ao processo de ensino e aprendizagem, e não como um artefato cultural por meio do qual pode-se construir conhecimentos e significados e ainda participar ativamente de várias esferas da política em nossa sociedade.

A cidadania é percebida como direitos e deveres dos cidadãos não sendo considerada, em grande parte das atividades, como participação ativa e propositiva dos cidadãos. Embora em alguns projetos a cidadania não tenha sido considerada na forma de participação ativa, as TD também não foram consideradas, mesmo as TD aliadas à cidadania como fio condutor para as discussões propostas.

As políticas públicas de inclusão digital e outras que tem sido implementadas na escola, são impostas a esta, sem possibilitar a ela e seus participantes que reflitam e dialoguem sobre essas políticas. Isso demonstra que parte das políticas públicas chegam à escola sem a clareza do que se trata, e quais os seus objetivos e fins, ou seja, quem introduz as políticas públicas na escola não têm dado espaço ao diálogo, demonstrando que as estas são impostas de cima pra baixo, sem fazer muito sentido na escola. Tiburi (2013) declara que o “diálogo é o pensar juntos”, mas as políticas públicas são impostas à escola, sem que os professores e os alunos participem de sua construção, no sentido de pensar juntos, de forma coletiva, sobre as políticas públicas, para que estas sejam implementadas nas escolas, de

forma que as políticas, os projetos e as ações governamentais façam sentido à escola e a seus participantes.

Desde a implantação do PROUCA na escola em 2010, acompanhamos essa escola direta ou indiretamente, e percebi que menos da metade dos professores que participaram das formações e discussões iniciais permaneciam na escola, ou seja, a rotatividade de professores – pelos mais diversos motivos – é muito grande, impossibilitando a continuidade de diálogos e muitas vezes da própria condução das ações relativas às políticas públicas, programas e projetos.

Quando se fala em políticas públicas, não foi percebido o diálogo entre a escola e seus participantes no sentido de juntos produzirem significados sobre estas e a partir desses significados construir conhecimentos com as turmas de alunos. Mas sim, percebe-se a imposição de uma perspectiva de trabalho diferente da já constituída na escola, sem discutir os seus aspectos e impactos.

Foram desenvolvidas pelas professoras apenas ações isoladas relacionadas à cidadania, porém, a oficina gerou movimentos de transformação e possibilitou discussões e tomada de consciência em relação aos conceitos de cidadania como participação ativa em nossa sociedade, embora a discussão possibilitada pela oficina devesse ser algo corriqueiro no âmbito escolar, o de discutir as políticas que a constituem e a atravessam.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **Integração, currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo.** In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Org.). **Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: LetraCapital, 2014.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- ARAUJO, U. F. A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar. In: ZENAIDE, M. N. T.; SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A. (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores.** 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, v. 2, p. 161-168.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Computador portátil para professores.** 2008. Disponível em: <<http://www.computadorparaprofessores.gov.br>>. Acesso em 07/04/2015.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Decreto 5.542, de 20 de setembro de 2005.** 2005. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/10746.html>>. Acesso em 07/04/2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **UCA. Um computador por aluno.** Formação Brasil: projeto, planejamento das ações/cursos. Brasília, 2009a.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.300, de 12 de Dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em 07/04/2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHARLOT, B. **Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores?** IN: NEVES, Paulo S. C. **Educação e cidadania: questões contemporâneas** São Paulo: Cortez, 2009.
- COÊLHO, T. F. **Processos comunicativos digitais e presenciais na comunidade CS POA: relações culturais/identitárias e perspectivas de cidadania comunicativa e cultural.** 2014. 248 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Programa de Pós Graduação em Ciências da Comunicação Unisinos, São Leopoldo. 2014.

- CONZATTI, M; FLORES, M. L. R; TOLEDO, L. (org). **Da escola Cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. – Porto Alegre: Prefeitura municipal de Porto Alegre, Secretária Municipal de educação. 2002.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo. Editora 34, 1995.
- FAGUNDES, L. C; SATO, L. S; MAÇADA, D. L. Projeto? O que é? Como se faz? In: FAGUNDES, L. C; SATO, L. S; MAÇADA, D. L. **Aprendizes do Futuro: as inovações começaram!** Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília, MEC, 1999.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 7.ed. – São Paulo: Cortez. 2001.
- GADOTTI, M. **O projeto da escola cidadã como alternativa ao projeto neoliberal: Educar para e pela cidadania**. GRUPO DE TRABAJO DE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Seminario Internacional – Buenos Aires, 27 y 28 de Octubre, 2000.
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KASTRUP, V.; PASSOS, E.; TEDESCO, S. **Políticas da Cognição**. Ed. Sulina. Porto Alegre, 2008.
- LEMOS, A. Cibercultura como território recombinate. IN TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson. (Org). **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. – São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009.
- LEMOS, A. **Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos dispositivos híbridos móveis de conexão multiredes (DHMCM)**. Comunicação, mídia e consumo. São Paulo, 2007a, v.4, n.10, p. 23-40. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/110/108>>. Acessado em: 15/03/2012.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- LÉVY, P. **O que é o virtual**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- LOPES, D. Q. **Curadoria aberta dos espaços e objetos públicos: proposições metodológicas para a socialização e as aprendizagens em rede**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia-GO, 2013.
- LOPES, D. Q.; SOMMER, L. H. ; SCHMIDT, S. P. . **Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência online**. Educação & Linguagem (Online), v. 17, p. 38-53, 2014.
- LOPES, D. Q; SCHLEMMER, E; ADAMS, T. **Educação, desenvolvimento e tecnologias**. – São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2014.
- LOPES, D. Q; SELAU, P. R. S. **Cidadania, currículo e mídias digitais: reflexões a partir de uma perspectiva crítica**. In: IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de

Pesquisadores em Currículo, 2015, São Paulo. Anais do IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo. São Paulo: PUC-SP, 2015. v. 1. p. 728-736.

LOPES, D.Q; SCHLEMMER, E; MOLINA, R. K. **Atenção cartográfica em pesquisas online sobre políticas de inclusão digital.** Rev. Polis e Psique, 2014; 4(3): 150-168.

LOPES, D.Q; SCHLEMMER, E; VALENTINI, C.B; **Escola Aumentada: Cartografia Digitais e Mobilidade para a aprendizagem e a cidadania.** Projeto de pesquisa MCTI/CNPq/MEC/CAPES Nº 18/2012.

MARASCHIN, C; AXT, M. Acoplamento Tecnológico e Cognição. In: VIGNERON, J; OLIVEIRA, V. B (org.). **Sala de aula e tecnologias.** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005, p. 39-51.

MARTINS, T.C.M. **O significado do fazer ciência no contexto da cultura digital emergente:** um estudo em uma escola da região metropolitana de Porto Alegre participante do PROUCA. 2012; 138 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação e Educação Unisinos. São Leopoldo. 2012.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. Trad. de Humberto Mariotti e Lia Diskin. 6. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: Editora da UFMG. 1999.

MORAES, M. C. **Informática Educativa no Brasil:** uma história vivida e algumas lições aprendidas. Revista Brasileira de Informática na Educação, Florianópolis, v. 01, p. 19-44, 1997.

MOREIRA, A. F. B. (org) **Currículo:** questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. R. **Currículo, conhecimento e cultura.** In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre currículo. nov,2006, p.17-30.

PALMA, G, FORSTER, M. M. S. **Inovação e Educação Superior –** Rupturas e continuidades. Educação Unisinos, maio/agosto, 2011.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L.(org.) **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. – Porto Alegre: Sulina, 2014.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

PRETTO, N. L; BONILLA, M. H. S. **Inclusão Digital:** polêmica contemporânea – Salvador: EDUFBA, 2011

RIO GRANDE DO SUL. Secretária de Educação. **Projeto Província de São Pedro.** Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/proj_provincia_apresentacao_2.pdf> acesso em 07/04/2015.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço:** perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Editora Paulus, 2004.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. Imagem: cognição, semiótica, mídia. São Paulo, Iluminuras, 2009.

- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 23ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2013
- SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. 4ª edição. São Paulo: Hucitec, 1998.
- SCHWARTZ, G. **Brinco, logo aprendo**: educação, vídeo games e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014.
- SCHWARTZ, G. **Educar para emancipação digital**. In SANTOS, E. (org) Reescrevendo a educação. São Paulo. Scipione, 2006. p.125–135.
- SCHWARTZ, G. **Prof. Gilson Schwartz aponta alternativa à inclusão digital**. *Jornal do Campus, Escola de Comunicação e Artes, USP, Segunda quinzena de abril de 2007, número 321, ano 25, páginas 1 e 6, entrevista concedida a Talita Abran.*
- SELAU, P. R. S.; **Letramento Digital e os movimentos que permearam uma prática docente**. In: X ANPED SUL, Florianópolis. 2014.
- SILVA, A. M. M. **Escola Pública e a Formação da Cidadania**: possibilidades e limites. Tese de doutorado da Faculdade de Educação -USP. SP, 2000.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade** – Uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte, Brasil; Autêntica. 1999.
- SILVEIRA, S. A.; CASSINO, J. **Software livre e inclusão digital**. São Paulo: Conrad editora do Brasil, 2003.
- SOARES, E. M. S; RECH, J. **Refletindo Sobre Processos Educativos em Ambientes Virtuais à Luz da Biologia do Conhecer**. *INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática* Porto Alegre, v.12, n.2, jul./dez. 2009.
- STIEH, D. G. **Do pré-digital ao digital** : o percurso das interações de professores em escola participante de programa de inclusão digital. 2015. 109 f.Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação Unisinos, São Leopoldo.2015.
- STRECK, D. R.;REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire** - 2ª edição revista e ampliada. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.
- TIBURI, M. TEDx Ribeirão. **Rede Social como laboratório do pensamento**. Ribeirão Preto. SP. 2013. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-DXLTLzuAd4>> acesso em 29/12/2015.
- VALENTINI, C. B; FAGUNDES. L. C. Comunidade de aprendizagem: a constituição de redes sociocognitivas e autopoieticas em ambiente virtual. IN VALENTINI, C. B; SOARES, E. M. S. **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenários. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.
- VARELA, F. **Conhecer**: as ciências cognitivas: tendências e perspectivas. Instituto Piaget. 1994.
- VARELA, F; THOMPSON, E; ROSCH, E. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE–

Título do estudo:

CULTURA DIGITAL E CIDADANIA: dialogando a partir de práticas e do currículo dos anos iniciais em escola participante de um projeto de inclusão digital

Pesquisador responsável: Patrícia Reginalda da Silva Selau (PPGEDU/UNISINOS)

Professor orientador: Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes (PPGEDU/UNISINOS)

Período de realização do estudo: 01/03/2015 a 30/11/2015

Convite para participação no estudo

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado sob responsabilidade da aluna mestranda Patrícia Reginalda da Silva Selau e sob orientação do Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes do Grupo de Pesquisa Educação Digital, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (GPe-dU/PPGEDU/UNISINOS).

Para decidir se deseja ou não participar desta pesquisa você precisa saber dos objetivos deste estudo. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido fornece informações detalhadas sobre a pesquisa, as quais serão apresentadas e discutidas com você.

Após receber informações sobre este estudo, será solicitado que você assine este termo de consentimento livre e esclarecido caso aceite em participar. Peça ao coordenador da pesquisa ou alguém de sua equipe para explicar qualquer dúvida que você possa ter antes de assinar esse termo de consentimento livre e esclarecido.

Qual é o objetivo deste estudo?

- Descobrir quais são as possibilidades de interlocução entre currículo dos anos iniciais e os temas relacionados a cidadania em escola participante de projeto de Inclusão Digital.
- Estudar a constituição e a potencialização de redes de aprendizagem e cidadania com suporte das tecnologias digitais.
- Perceber quais são as implicações para o currículo que a cartografia e o reconhecimento do lugar em que vivem ou frequentam as crianças e os demais atores das escolas em relação ao tema da cidadania.

Quais são as minhas responsabilidades se eu participar deste estudo?

A participação de seu filho (a) é na condição de participante; num primeiro momento pretendo realizar oficinas onde os alunos participarão e nesse momento será feita a coleta de dados para que eu possa baseada nas reflexões de alguns autores

entender como procede o processo de aprendizagem dos alunos mediadas por tecnologias digitais.

Para garantir a máxima fidelidade à fala e aos processos de aprendizagem, as oficinas serão gravadas e, logo após, transcrita. Todo o áudio fica à sua disposição bem como a transcrição do mesmo.

E como fica o sigilo em relação às informações coletadas pelos pesquisadores?

Os pesquisadores envolvidos no projeto comprometem-se em guardar sigilo em relação à identidade dos participantes da pesquisa, assim como de outros que, porventura serão citadas no decorrer do processo, inclusive instituições de toda e qualquer natureza. Não serão divulgados nomes ou quaisquer outros dados que permitam a sua identificação. Todas as informações coletadas serão organizadas em bancos de dados digitais com acesso restrito aos pesquisadores, sendo armazenadas por até 10 anos (a contar da data de término dessa pesquisa) e posteriormente apagadas. Você poderá ter acesso aos seus dados a qualquer momento mediante solicitação ao coordenador ou a equipe da pesquisa.

Quem mais participará deste estudo?

Participarão deste estudo os alunos matriculados na turma do sexto ano da escola.

Posso desistir de participar deste estudo?

Você pode desistir de participar dessa pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você. Para tanto, basta comunicar o coordenador da pesquisa por telefone ou e-mail.

Receberei pagamento para participar deste estudo?

Não. Os participantes não receberão nenhum pagamento pela participação nessa pesquisa.

Haverá algum custo envolvido?

Não. Você não terá nenhum custo adicional em participar dessa pesquisa.

Se eu tiver dúvidas ou problemas, a quem devo contatar?

Se você precisar de alguma informação adicional, tiver dúvidas, sugestões, reclamações, ou quiser comunicar que não deseja mais participar da pesquisa, pode entrar em contato diretamente com a responsável por esta pesquisa, Patrícia Reginalda da Silva Selau pelo telefone (51)85490474 ou pelo e-mail <patriciasselau@gmail.com>, ou ainda com o orientador da pesquisa, Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes, através do telefone (51)3590-8241 ou e-mail <danielql@unisinobras.br>.

Eu, portanto, certifico o seguinte:

Li as informações acima e entendo que o estudo envolve uma pesquisa. Estou ciente do objetivo do estudo.

Tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Todas as minhas dúvidas referentes a este estudo foram esclarecidas satisfatoriamente.

Entendo que tenho a liberdade para me retirar deste estudo a qualquer momento.

Concordo em participar deste estudo e entendo que receberei uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome do Participante (letra de forma)

Nome do Representante Legalmente Autorizado
(se necessário, caso o participante tenha menos de 18 anos de idade; letra de forma)

Assinatura do Participante ou do
Representante Legalmente Autorizado

Data

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Patrícia Reginalda da Silva Selau

Data

ASSINATURA DO ORIENTADOR:

Daniel de Queiroz Lopes

Data

APÊNDICE B – OFICINA “CIDADANIA E MÍDIAS DIGITAIS”

Oficina

Cidadania e Mídias Digitais

1ª parte: 10:00 às 12:00

Apresentar as professoras os textos

- LOPES, D. Q. ; SELAU, P. R. S. . Cidadania, currículo e mídias digitais: reflexões a partir de uma perspectiva crítica. In: IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo, 2015, São Paulo. Anais do IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo. São Paulo: PUC-SP, 2015. v. 1. p. 728-736.
- LOPES, D. Q. ; SOMMER, L. H. ; SCHMIDT, S. P. . Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência online. Educação & Linguagem (Online), v. 17, p. 38-53, 2014.

Solicitar a leitura e breve discussão.

desafiá-las a planejarem em grupo um projeto de trabalho interdisciplinar que desenvolva o conceito de cidadania e participação dos alunos, fundamentadas nas provocações geradas pela leitura e discussão sobre os textos.

2ª parte: 15:00 as 17:00

Desenvolver um cronograma do projeto e das atividades a serem desenvolvidas

E postar o projeto e cronograma pronto no grupo “Cidadania e Mídias Digitais” no Facebook.

APÊNDICE C - PROJETOS DAS PROFESSORAS

FATOS HISTÓRICOS NO BRASIL

PROFESSORAS: Violeta e Margarida

TURMAS: 1º E 2º ANO

OBJETIVOS:

- Identificar os principais acontecimentos históricos brasileiros que ocorrerão a partir do ano do nascimento do aluno;
- Analisar alguns temas atuais apresentados;
- Votar em algum tema relevante;
- Despertar a consciência para o uso da democracia dentro e fora do ambiente escolar;
- Conhecer e utilizar questões de cidadania desde os primeiros anos de escolarização;
- Divulgar o tema escolhido pela maioria;
- Realizar a contação de história sobre o tema proposto;
- Dramatizar e julgar a história contada;
- Estimular a criticidade dos alunos a partir dos fatos levantados.

ATIVIDADES SUGERIDAS

- **Construção da linha de tempo** com fatos históricos do BRASIL a partir do ano de nascimento do aluno (juntamente com a família em forma de tema de casa)
- **Questionário** sobre temas atuais e relevantes, enviado as famílias para eleger o tema mais votado;
- **Cartaz** com levantamento dos temas em forma de gráfico;
- **Contação** de uma história sobre o tema mais votado;
- **Dramatização** feita pelos alunos da história contada;
- **Júri** da história contada.

CRONOGRAMA:

24/08 - Proposta da atividade da linha do tempo; Entrega: 31/08

04/09 - Questionário sobre temas relevantes; Entrega: 08/09

09/09 - Cartaz com levantamento dos temas;

11/09 - Contação da história sobre o tema escolhido;

11/09 - Dramatização e Júri sobre a história;

SOMOS TODOS CIDADÃOS, QUAIS OS NOSSO DIREITOS E DEVERES?

TURMAS: 3º ano A e 4º ano

PROFESSORAS: Rosa e Acácia

INTRODUÇÃO

Esse projeto tem por objetivo trabalhar questões de cidadania, para possibilitar o aluno a perceber qual seu papel frente a sociedade. Identificando seus direitos e deveres, a realidade do seu entorno e adotar posturas de respeito à sociedade.

JUSTIFICATIVA

Percebe-se um alto índice de atitudes que não contribuem para uma sociedade justa e progressiva. As pessoas estão cada vez mais, desconsiderando seus deveres, e muitas vezes, não tem conhecimento de seus direitos. Isso acaba, tornando uma sociedade desorganizada e não cumpridora de seus deveres. Pode-se e deve-se exigir cumprimento dos direitos dos cidadãos, mas é importante que cada um exerça seu papel. Com base, faz-se necessário que as crianças já tenham conhecimento de tais cumprimentos, pois precisam saber que há uma lei que as ampara e que necessitam cumprir seus deveres como crianças e alunos. Eles tem seu papel dentro da escola e precisam contribuir ativamente, sendo críticos e questionadores, utilizando sempre o diálogo como estratégia para resolver conflitos dentro da sociedade. Como diz Paulo Freire “ *O que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação*” (FREIRE, 1994, p.115).

OBJETIVOS

- Identificar seus direitos e deveres.
- Auto avaliar suas atitudes.

- Adotar posturas na escola, em casa, na comunidade que os levem a atitudes de respeito.
- Resolver situações de conflito conversando.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS

- 1- Trabalhar os direitos e deveres das crianças.

Vídeo para conscientização.

(Eca, constituição) (vídeo) <https://www.youtube.com/watch?v=1DonGNwHvOo>

- 2- “LINKAR” o fato do materialismo, na vida das pessoas (Disciplinas: religião, português). <https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/defender/indicacao/o-consumismo-infantil-deve-serquestionado-por-toda-a-sociedade-alerta-especialista/>

- 3- Utilizar as imagens para abrir questionamentos a respeito das atitudes das pessoas diante de cada situação. (Aqui poderá ser utilizada a lousa digital para que os próprio alunos manipulem e pesquisem junto ao grupo)

- 4- Gráfico comparativo, das atitudes antes e pós-projeto.(disciplina: matemática)

- 5- Confeção dos cartazes de divulgação sobre direitos e deveres.

- 6- Passar nas salas para divulgar o assunto com os colegas.

- 7-Pesquisa utilizando net: outras vivências (maus tratos, crianças sem escola, sem alimentação...)debate a respeito do assunto.

- 8- Produção de texto.

- 9- Auto avaliação.

RECURSOS

Imagens, data show, gráfico, lousa digital, nets.

CRONOGRAMA DE AÇÃO

14 à 18 de setembro (de um à dois períodos por dia)

AValiação

O projeto será avaliado de forma contínua, utilizando dados estatísticos através do gráfico, comparando as atitudes dos alunos antes e pós projeto. Levando em consideração a participação e criticidade dos educandos frente aos problemas expostos.

A ARTE DE RECICLAR

PROFESSORAS: Nigella e Iris

Turmas: 2º e 3º anos

JUSTIFICATIVA

A iniciativa desse projeto visa gerar nas crianças a responsabilidade e a consciência ambiental desde os anos iniciais para que as mesmas já cresçam com este pensamento. Consumimos um grande número de produtos que vêm em embalagens descartáveis, e a maior parte destes produtos são inutilizados e jogados fora. Costuma-se chamar de sucata esse material descartável, cujo destino é o lixo. Na realidade, sucata é matéria-prima que pode e deve ser reaproveitada com criatividade na construção de brinquedos, jogos, materiais pedagógicos e objetos de arte.

A escola tem papel fundamental na vida do indivíduo: sua formação para a cidadania. Dessa forma, almeja-se uma reflexão orientada sobre o lixo, a sucata e o seu reaproveitamento, contribuindo para revisão de valores e a adoção de práticas mais cidadãs através da produção de brinquedos com materiais alternativos.

OBJETIVO GERAL

- Criar brinquedos com materiais recicláveis, promovendo a consciência ecológica e solidária para a cidadania.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Despertar o interesse dos alunos para a reciclagem;
- Criar a partir de materiais recicláveis, brinquedos;
- Analisar criticamente a sociedade de consumo;
- Relacionar os diferentes tipos de lixo na reciclagem.

METODOLOGIA

- Fazer cartazes sobre a conscientização do uso do lixo;
- Fazer brinquedos recicláveis e expor no saguão;
- Produzir uma dramatização sobre a importância da reciclagem.

CRONOGRAMA

Período de 31/08 à 04/09/2015.

CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS

- Gramática e Ortografia inseridas no texto dos cartazes;
- Artes (confeção e pintura dos brinquedos recicláveis);
- Estudo de palavras-chave;
- História e Geografia (a coleta do lixo na nossa cidade);
- Ciências (alerta sobre a Dengue, causas, sintomas, tratamento).

CULMINÂNCIA:

Exposição dos trabalhos no saguão da escola.

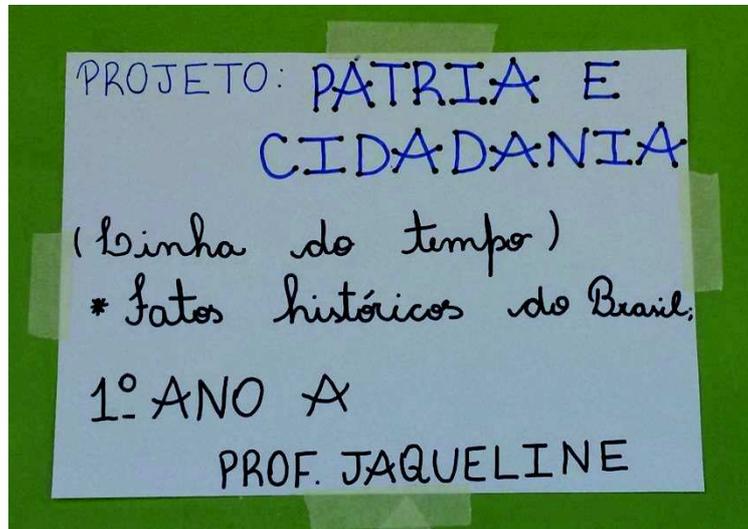
AVALIAÇÃO:

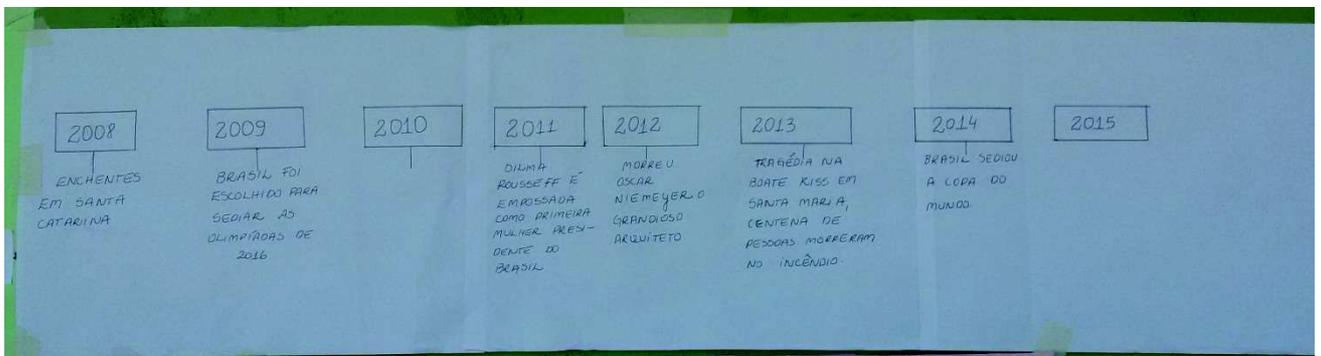
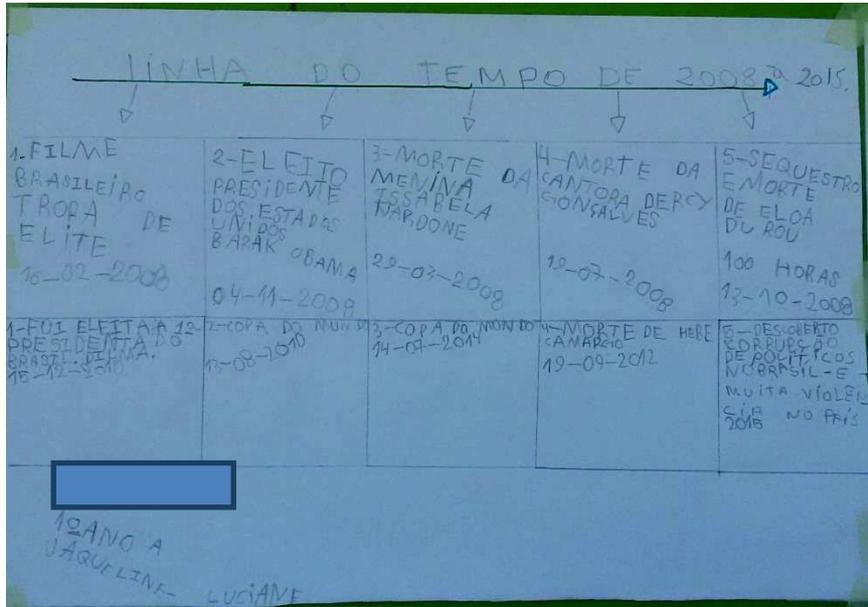
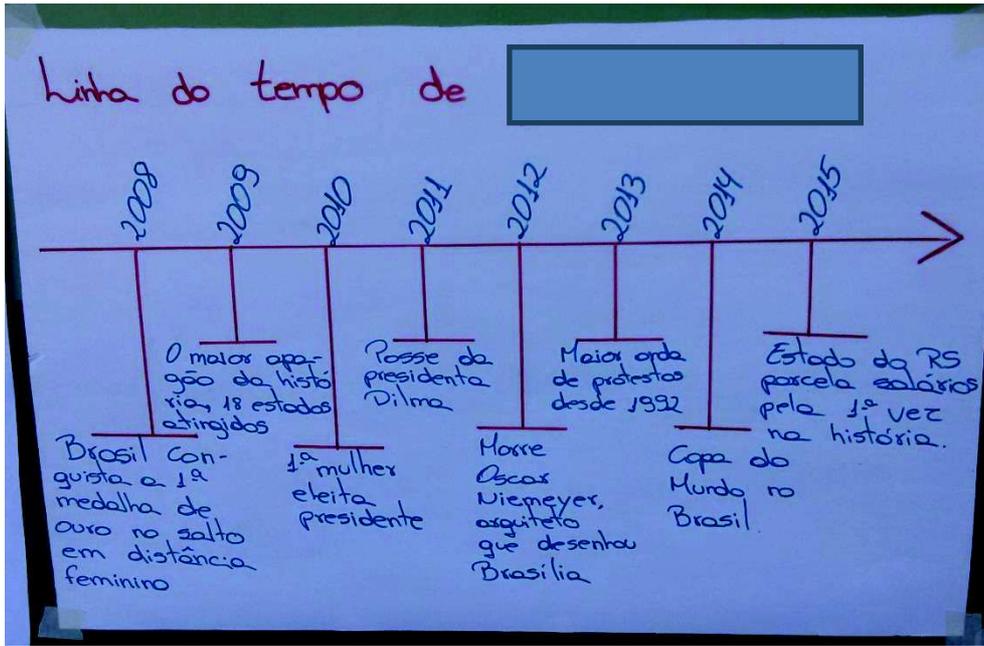
Observação constante da participação do aluno nas atividades propostas.

APÊNDICE D – PRODUTOS E RESULTADOS DOS PROJETOS DAS PROFESSORAS

FATOS HISTÓRICOS NO BRASIL

LINHA DO TEMPO - Imagens





EU SOU A [] 1ª parte ..
 ESSAS SÃO ALGUNS FATOS HISTÓRICOS QUE MARCAM MINTHA LINHA DO TEMPO.
 Noss em 2007/2008 ...

Ano 2008
RESOLUÇÃO ANEXE COMO MULHER
 O SITE DE RECONHECIMENTO OBRIGOU FORÇADO O QUEBRO O SÍMBOLO DE MAIS DE 100 MIL USUÁRIOS PARA COLABORAR COM A COMISSÃO DE INVESTIGAÇÃO QUE INVESTIGOU CRIMES DE RESOLUÇÃO.

Ano 2009
SP ANUNCIA 1ª PARTE DO GATE SILVA.

Ano 2010
BRASIL ELIGE DILMA ROUSSEFF A PRIMEIRA MULHER PRESIDENTE

Ano 2011
EXATAMENTE 6 DESASTRES NATURAIS EM TERÇA MARCHA EM O RIO DE JANEIRO
 OS DESASTRES ENVOLVERAM 916 PESSOAS E 315 DESPREZADOS, COM 10 MILHÕES DE 35 MIL DESPREZADOS.

Ano 2012
BRASILEIROS VÃO AS VOTOS E LEI DA FURTA CRIADA COMO OBRIGATORIA.
 LEI DA FURTA CRIADA FOR APROVADA PELA 1ª Vez EM 2012. EM SETE MESES, CERCA 139 MILHÕES DE BRASILEIROS JAZEM AS VOTOS PARA ESCOLHER RECEPTORES EM VENCEDORES EM 5568 MUNICÍPIOS.

Ano 2013
INVESTIGADO AN ABATE NISS EM SANTA MARGA / RS
 ENCONTRO 242 INDICADOS EM UM INVESTIGADO DURANTE UMA FESTA NA BOATE KISS, E JÁ FOI DENUNCIADO CRIMES DE FURTO.

Ano 2014
QUE ANUNCIA COM O BRASIL?
 O BRASIL QUE ATÉ A HOJE TEMPO ERA CONSIDERADO UM MODELO DE NISSAS EMERGENTE QUE PLANEJOU SUA APTITUDE PLANETÁRIA COM A COP 20 RIO 2014 E AS OBRIGATORIAS DE 2016, QUE UM EXEMPLO DE JAZ DE INVESTIGADOS NOS TRUQUES AVE PROTESTOS CONTRA OBRIGATORIAS E O CORRUPÇÃO DOS GUEIROS.

2008 - - - - - 2015

15/08/08
CESAR CIELO LEVA MEDALHA DE OURO NA NATAÇÃO EM JOGOS OLÍMPICOS

08/05/09
MINISTÉRIO DA SAÚDE CONFIRMA PRIMEIRO CASO DE PANDEMIA DA GRIPE A.

31/10/10
DILMA ROUSSEFF É ELEITA PRESIDENTE DO BRASIL. "1ª MULHER"

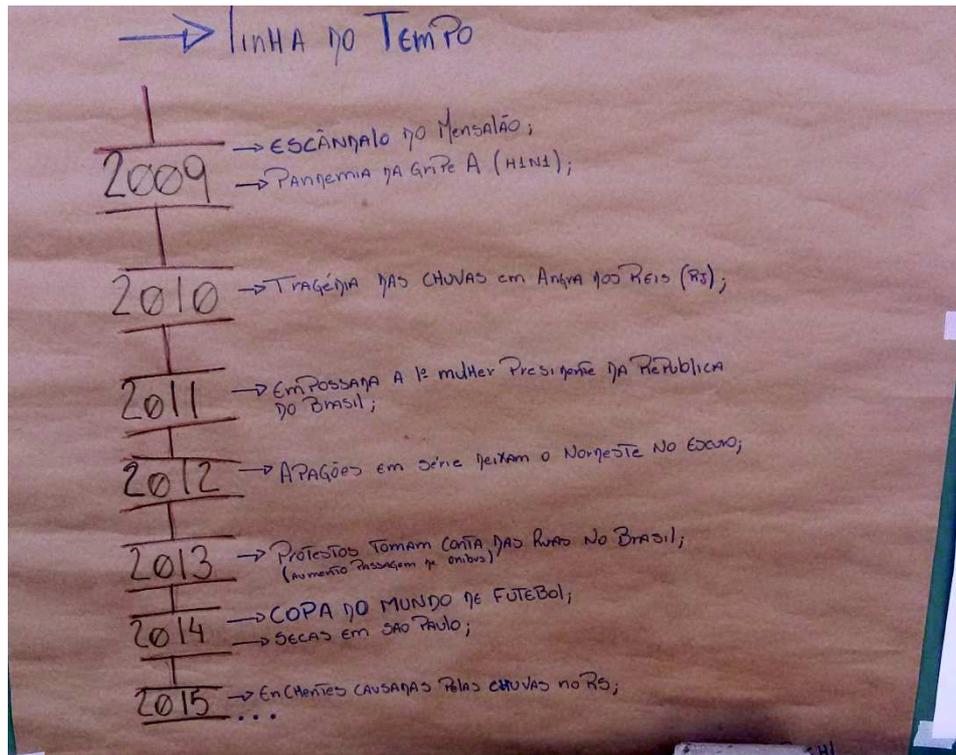
12/01/11
CHUVA FORTE NO RJ, DEIXAM 900 MORTOS, CONSIDERADO O MAIOR DESASTRE NATURAL NA HISTÓRIA DO BRASIL.

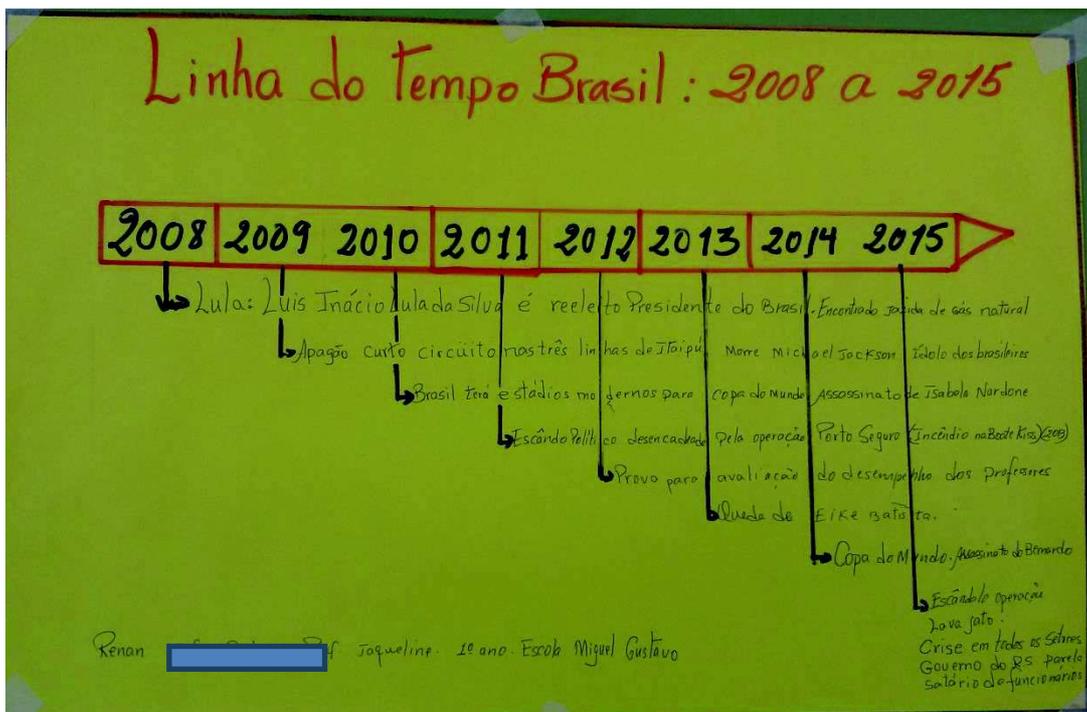
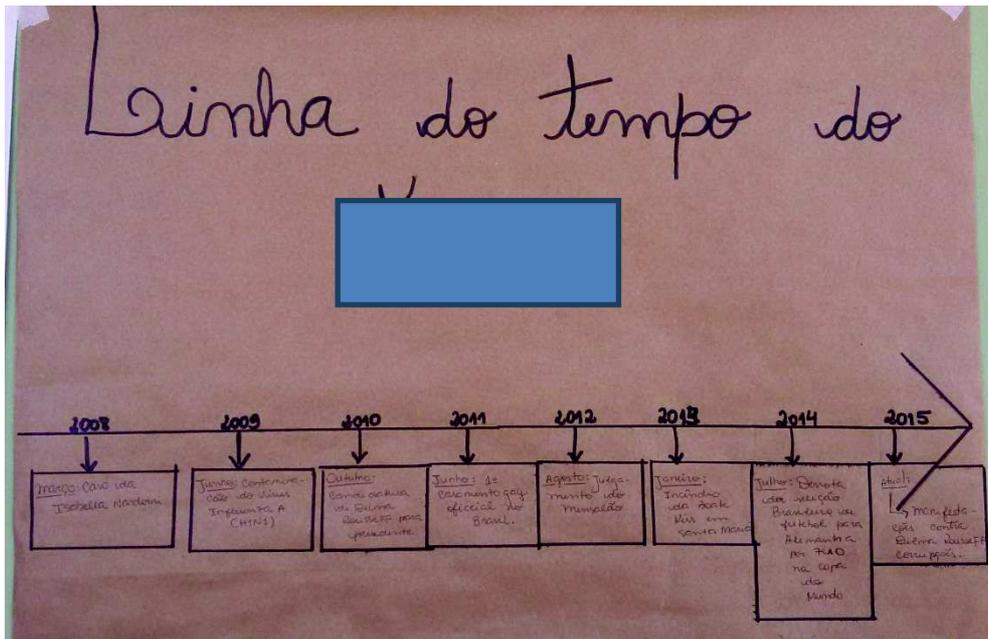
23/12/11
MORRE DE PARADA CARDÍACA, HEBE CAMARGO EM SUA CASA.

08/03/13
E' PRESO EX-GOLEIRO BRUNO POR ASSASSINATO DE SUA EX NAMORADA.

13/08/14
AERONAVE CAI COM O CANDIDATO A GOVERNO DO RJ, EDUARDO CAMPOS E MATANDO 7 PESSOAS.

01/01/15
DILMA TOMA POSSE PARA 2º MANDATO.







DRAMATIZAÇÃO SOBRE ROUBO DE MERENDA ESCOLAR - CORRUPÇÃO



TRANSCRIÇÃO DA DRAMATIZAÇÃO

Juíza: Por que eles roubaram dinheiro

Professora: quem roubou dinheiro?

Juíza: foi o presidente.

Professora: de onde ele roubou dinheiro?

Juíza: das escolas.

Professora: apresenta as pessoas que estão ai!

Juíza: apresento as advogadas de defesa, Dra. Paloma e a de acusação Dr. Rafaela, e o Réu Renan, que roubou dinheiro da merenda escolar. Dra. Paloma começar a sua defesa.

Dra. Paloma: Ele não roubou!

Professora: Dra. Paloma, fala para o júri, o que o Renan não fez.

Dra. Paloma: Ele não roubou dinheiro.

Professora: que provas a Dra. tem de que ele não roubou?

Dra. Paloma: Ninguém viu!

Professora: o que a Sra. Juíza tem a dizer sobre isso?

Juíza: não está certo, mesmo que ninguém viu. Passo a palavra a Dra. Rafaela, advogada de acusação do réu.

Dra. Rafaela: Acho que está errada, a Dra. Paloma disse que ele não roubou, mas ele roubou! As vítimas são diretoras nas escolas que o réu Renan roubou o dinheiro.

Professora: levanta aí as vítimas de quem o réu roubou o dinheiro! O que aconteceu vítima 1?

Vítima 1: ele roubou duzentos reais da escola.

Vítima 2: ele tirou duzentos de mim, estou de prova!

Vítima 3: ele também roubou duzentos reais da minha escola.

Professora: pode sentar que agora a juíza vai dar o veredito, a sentença final. O que a juíza acha: que o réu é culpado ou inocente?

Juíza: culpado, eu acho que ele roubou o dinheiro das merendas escolares.

Professora: Muito bem, obrigada.

Entrevista com a Dra. Paloma – Advogada de defesa.

Entrevistador: O que você que ser quando crescer?

Dra. Paloma: eu vou ser política, mas se eu ser presidente eu não vou ter tanto dinheiro, porque eu vou dar todo meu dinheiro para o povo, os políticos não tem se importado com o povo; e também vou tirar todos os cigarros das lojas. O governo não está se importando com o povo.

Entrevistador: tens mais algum plano pro teu governo?

Dra. Paloma: eu vou tirar das lojas todas as coisas que fazem mal para saúde e podem matar as pessoas.

Entrevistador: e para as escolas, o que tu faria?

Dra. Paloma: daria todo dinheiro possível, para arrumar os banheiros, porque não tem nem sabão para lavar as mãos.

Entrevistador: Muito obrigada Dra. Paloma.

Dra. Paloma: de nada.

PROJETO “SOMOS TODOS CIDADÃOS”
ATIVIDADES DE PESQUISA SOBRE O ECA.

Pesquisa do ECA - Carolina e Juliana

Lei Nº 8069, fundada em 13 de julho em 1990

Esta Lei, é para a segurança e direitos dos jovens, de crianças 1 a 12 anos, e adolescentes de 12 a 18, em casos de adolescente ser órfão de pai ou de mãe, a idade máxima de acolhimento é 21 anos.

A ampliação mais recente, foi em 2009.

As crianças e adolescentes brasileiros são protegidos por uma série de regras e leis estabelecidas pelo país. Após anos de debates e mobilizações, chegou-se ao consenso de que a infância e a adolescência devem ser protegidas por toda a sociedade das diferentes formas de violência. Também acordou-se que todos somos responsáveis por garantir o desenvolvimento integral desse grupo.

Partindo dessa premissa, o arcabouço legal brasileiro traz vários instrumentos que designam os direitos das crianças e asseguram a sua proteção.

Pesquisa do ECA – Rafaela e Eduarda

A lei nº 8069 é a lei do Estatuto da Criança e do Adolescente mais conhecida como ECA que foi criada na data de 13 de julho de 1990.

A lei ECA é um conjunto de normas que tem como objetivo proteger crianças e adolescentes. É uma lei que bota em ordem (cuida) todos os direitos das crianças e dos adolescentes. O ECA se divide em dois livros, o 1º livro é sobre a proteção dos direitos fundamentais e o 2º é sobre órgãos e procedimentos protetivos.

O Estatuto considera criança a pessoa com idade inferior a 12 anos e adolescente de 12 a 18 (em alguns casos o adolescente é considerado até 21 anos). As medidas são aplicadas apenas pelo juiz, aos adolescentes, crianças recebem apenas medidas protetivas, de proteção. Pune o abuso do poder familiar, que antigamente conhecida como pátrio poder das autoridades e dos responsáveis pelas crianças e adolescentes.

Fonte: pt.wikipedia.org



Fonte: <http://partilhar.grupomarista.org.br/wp-content/uploads/sites/6/2014/07/Destaques-Estatuto-da-Crian%C3%A7a-e-do-Adolescente-completa-24-anos.jpg>

Pesquisa ECA – Maria Cláudia

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em data de 13 de julho de 2000, completou 10 (dez) anos de existência.

Legislação avançada e ousada, que surgiu em resposta à DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL à criança e ao adolescente adotada pela Constituição Federal (art.227, caput), desde o início foi fruto de severas críticas, na imensa maioria totalmente infundadas, que hoje infelizmente ainda ecoam, notadamente em razão da profunda desinformação que permeia a matéria.

Por absurdo que possa parecer, uma das críticas ao Estatuto decorre do falso argumento de que este seria uma legislação de "primeiro mundo", sendo portanto inadequada à realidade do Brasil, que é um país de "terceiro mundo".

Ora, criticar uma lei pelos avanços que ela traz é, no mínimo, uma enorme insensatez, sendo ainda totalmente infundado tal argumento diante da constatação de que o Estatuto é uma lei perfeitamente adequada à realidade brasileira, pois, apenas a título de exemplo, não consta que na Suíça, França, Bélgica ou outros países do chamado "primeiro mundo", uma lei precise REPETIR o que já está estampado na Constituição da República para NOVAMENTE assegurar à criança e ao adolescente DIREITOS FUNDAMENTAIS como a vida, saúde, educação, respeito, dignidade etc, que decorrem da própria natureza humana e já deveriam ser por todos respeitados ainda que em lugar algum estivessem escritos.

Aqui também reside outra fonte de ferozes ataques ao Estatuto, que seria uma lei que apenas conferiria "direitos" à criança e ao adolescente, sem lhes impor os respectivos deveres.

Se esquecem os críticos que, acima do Estatuto, se encontra a Constituição Federal, fonte de todo direito e contra a qual nenhuma lei pode dispor. Também a Constituição confere a TODO CIDADÃO, independentemente de sua idade, uma série de direitos, que infelizmente são desconhecidos por boa parte da população. Apenas o art.5º da carta magna, que trata dos direitos e garantias individuais, tem 77 (setenta e sete) incisos, que por sua vez reconhecem e conferem inúmeros direitos a cada um de nós que não podem ser violados por quem quer que seja, seja pela criança mais humilde, seja pelo Presidente da República.

O Estatuto em momento algum entra em conflito com a Constituição, não conferindo à criança ou ao adolescente qualquer "super-direito" ou "imunidade" que lhes dê um "salvo-conduto" para não terem de também respeitar os direitos constitucionais a TODOS garantidos. Apenas REPRODUZ alguns desses direitos individuais já relacionados pela Constituição a TODO CIDADÃO, independentemente de sua idade e, em alguns casos, lhes dá uma "nova roupagem", sem, no entanto lhes alterar a essência, deixando claro que crianças e adolescentes TAMBÉM deles são titulares.

Tamanha preocupação do legislador decorre da sistemática vigente antes do advento do Estatuto, na qual crianças e adolescentes (chamados genericamente de "menores"), eram considerados meros OBJETOS DA INTERVENÇÃO DO ESTADO, sem qualquer direito explicitamente reconhecido e sem serem, portanto, considerados CIDADÃOS.

Com o Estatuto, crianças e adolescentes passaram ao status de SUJEITOS DE DIREITOS, em igualdade de condições com todos os demais CIDADÃOS, a exemplo do que já deixa claro o art.5º, caput e inciso I de nossa Constituição Federal, onde temos que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros ... a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança, à propriedade, nos seguintes termos:", e "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição" (verbis).

Assim sendo, partindo da elementar constatação de que crianças e adolescentes se enquadram no conceito de "homens e mulheres" a que se refere a Constituição Federal, a eles também incide a regra básica de conduta social segundo a qual "o direito de cada um vai até onde começa o direito do outro", sendo lógico que toda criança e todo adolescente, embora sejam SUJEITOS de direitos fundamentais garantidos pela Constituição e reproduzidos pelo Estatuto, TAMBÉM têm o DEVER de RESPEITAR os direitos de seu próximo, que são de mesma qualidade, quantidade e intensidade que os seus, sendo esta obrigação natural decorrente não do Estatuto, mas da própria Constituição da República à qual está aquele subordinado.

Caso a criança ou o adolescente violem tais direitos, a exemplo do que ocorre com os adultos estarão sujeitos à intervenção estatal, inclusive com a possibilidade da aplicação de sanções de inegável gravidade, tal qual a INTERNAÇÃO, sinônimo de PRIVAÇÃO DE LIBERDADE, que pode ser aplicada ao adolescente que pratica crime ou contravenção (tecnicamente chamado de "ato infracional"), com duração de até 03 (três) anos em instituição própria (como é o caso do Educandário São Francisco no Paraná e

as chamadas "FEBEM" em São Paulo, que ultimamente têm recebido tanta visibilidade na mídia, por suas constantes rebeliões).

O que falta, na grande maioria das vezes, é o conhecimento da lei e o preparo das pessoas e autoridades encarregadas de garantir sua aplicação, que têm a noção equivocada do exato alcance das normas estatutárias, e não raro a pretexto delas, sem qualquer razão, acabam se omitindo no cumprimento de seus deveres legais e constitucionais.

Em momento algum o Estatuto autoriza qualquer criança ou adolescente a descumprir a lei e/ou a Constituição Federal, pelo que se depreende que os DEVERES das crianças e adolescentes são exatamente OS MESMOS dos deveres de todo cidadão, independentemente de sua idade, raça, sexo, credo ou religião, dentro do elementar PRINCÍPIO DA ISONOMIA assegurado pelo já citado art.5º, caput, de nossa Carta Magna.

Consoante acima ventilado, o Estatuto apenas REPRODUZ alguns dos direitos fundamentais assegurados a TODOS pela Constituição da República e, atendendo aos ditames da citada doutrina da proteção integral, realça a necessidade de que TODOS - FAMÍLIA, SOCIEDADE e ESTADO, respeitem tais direitos quando tiverem crianças e adolescentes como titulares e façam o que estiver a seu alcance para impedir sejam eles de qualquer modo ameaçados ou violados, até porque, em muitos casos, o titular do direito, em razão de sua tenra idade, imaturidade ou outros fatores, por conta própria não tem condições de reivindicá-lo ou defendê-lo.

Claro está, portanto, que mais do que conferir direitos à criança e ao adolescente (como dissemos estes já são assegurados a TODO CIDADÃO, independente da idade, pela Constituição Federal), o Estatuto procura estabelecer o DEVER de cada um de nós, bem como do Estado (em sentido amplo), em prevenir a ameaça ou reprimir a violação de tais direitos por quem quer que seja, ainda que o violador também seja uma criança ou adolescente, que deve respeitar a lei e a Constituição como qualquer outro cidadão.

Pelas mesmas razões, também se enganam aqueles que pensam ter o Estatuto de qualquer modo interferido no relacionamento pai-filho, no sentido de impedir exerça aquele sua autoridade em relação a este.

Longe disso, o Estatuto, sempre com respaldo na Constituição Federal, REAFIRMA o DEVER dos pais em EDUCAR seus filhos, o que evidentemente extrapola os conteúdos

curriculares das escolas e abrange o "pleno desenvolvimento da pessoa" e "seu preparo para o exercício da cidadania" (art.205 da C.F.), estando aí incluído o ESTABELECIMENTO DE LIMITES e o ensino de lições elementares de CIDADANIA e relacionamento interpessoal, o que compreende o respeito às leis e ao próximo.

Os pais que se mostrarem omissos no cumprimento de tal DEVER, estarão sujeitos a duras sanções, previstas no próprio Estatuto e legislação correlata, sempre lembrando que cabe a cada um de nós impedir que crianças e adolescentes tenham ameaçado ou violado seu DIREITO À EDUCAÇÃO, que compreende o DIREITO A RECEBER LIMITES de seus pais ou responsável, que no entanto não podem abusar dos meios de correção e disciplina, sob pena de incorrer no crime de maus-tratos, previsto no Código Penal (que é de 1940, evidenciando assim que a previsão de punição para esse tipo de conduta arbitrária PRECEDE ao Estatuto).

Como vimos, o Estatuto quer apenas que nossas crianças e adolescentes sejam tratados como CIDADÃOS, com a garantia dos mesmos direitos e a obrigação do cumprimento dos mesmos deveres de cada um de nós. Se cumprirmos a Constituição e tratarmos a todos, independentemente da idade, com o respeito que merecem, e ensinarmos essa mesma lição a nossos filhos, não teremos porque temer ou criticar o Estatuto, que surgiu como mais um instrumento para fazer disso uma realidade, que infelizmente ainda não se concretizou.

Se a lei dispensa um tratamento diferenciado na forma de intervenção estatal, isso não significa que o Estado (*latu sensu*) está impossibilitado de intervir quando uma criança ou adolescente inadvertidamente ou não viola direitos de seus semelhantes, mas apenas que, dadas as evidentes diferenças existentes entre uma criança e um adulto, um tratamento COMPENSATÓRIO se faz necessário até mesmo para assegurar o tratamento isonômico entre tais seres naturalmente desiguais [nota 2], devendo cada qual receber a intervenção estatal adequada à sua peculiar condição.

Uma vez que nos conscientizemos que pessoa alguma, seja criança, adolescente, adulto ou ancião deve IGUAL respeito à lei, à Constituição e ao próximo, na exata medida em que como cidadão deve ser por todos, independentemente de sua idade, raça, credo, religião ou posição social, respeitado, finalmente compreenderemos o verdadeiro sentido e finalidade do Estatuto da Criança e do Adolescente, que não foi outro senão

garantir a nossos infantes e jovens o acesso à CIDADANIA preconizada por nossa Constituição Federal, que durante tantos anos a eles foi negada.

Para que tal nível de consciência seja finalmente alcançado, o papel da escola é FUNDAMENTAL, devendo nossas instituições de ensino se transformar em verdadeiros "CENTROS DE FORMAÇÃO DE CIDADÃOS", em que se ENSINA e se PRÁTICA a CIDADANIA, devendo para tanto contar com a indispensável COLABORAÇÃO DAS FAMÍLIAS dos estudantes e da própria COMUNIDADE local, que têm o DIREITO e o DEVER de se envolver no processo educacional e de formação moral e cívica de nossos jovens, que como todos os demais segmentos da sociedade, têm seu papel definido para a consecução do BEM COMUM.

Feito isso, e implantado em sua totalidade, o Estatuto da Criança e do Adolescente terá plenas condições de promover uma verdadeira transformação social, que seguramente trará benefícios incomensuráveis a nossos próprios filho, netos, bisnetos e outras gerações futuras, para a grandeza deste País que um dia estes irão governar.

Fonte; O Estatuto da Criança e do Adolescente, em data de 13 de julho de 2000, completou 10 (dez) anos de existência.

Fonte; <http://www.turminha.mpf.mp.br/direitos-das-criancas/cidadania/quais-sao-os-direitos-e-deveres-da-crianca>

Print Screen da página do “Grupo Cidadania e Mídias Digitais”. Fala da professora Amarílis.

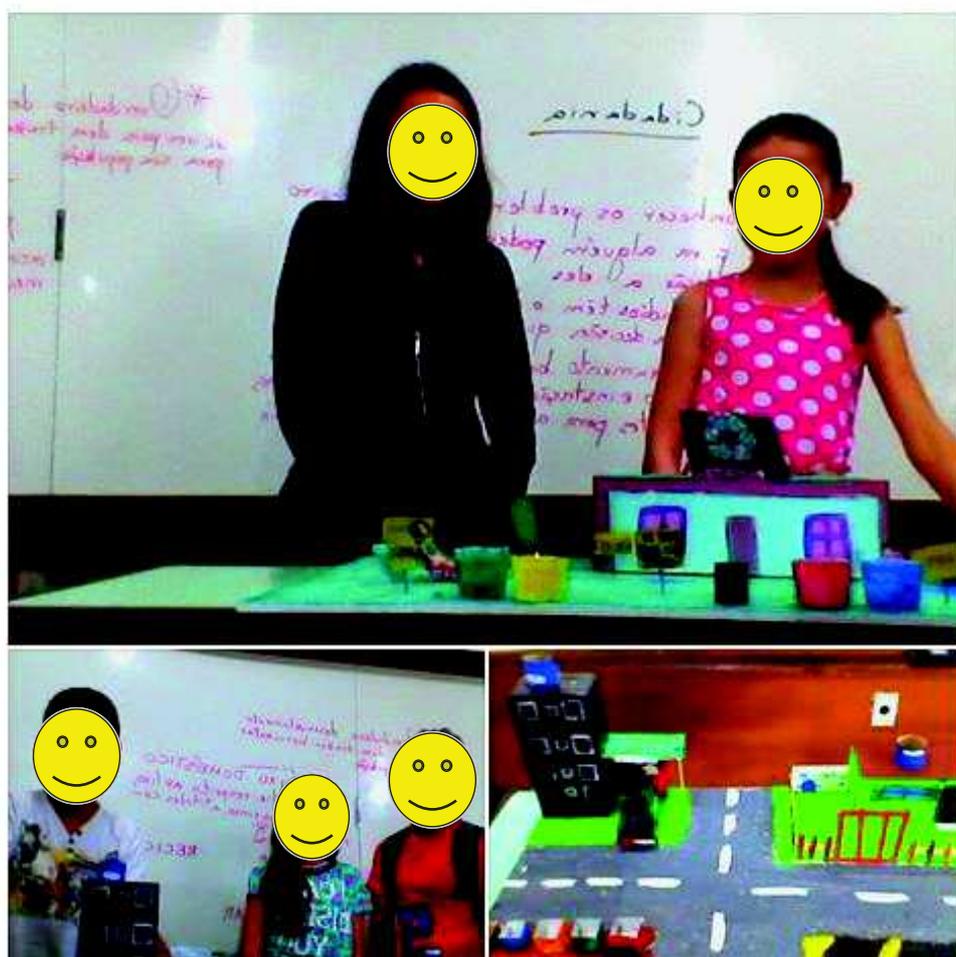
Trabalho de Cidadania e Mídias Digitais.

LIXO DOMÉSTICO

O objetivo foi de conscientizar a família da importância de separar o lixo de casa. Como um meio para reduzir o problema ambiental criado pelo lixo. Incorporando as cinco atitudes começadas com R São: refletir, recusar, reduzir, reutilizar, reciclar.

Foi um trabalho informativo, esclarecedor, e incentivador.

Para realizar o trabalho, utilizaram o celular e o computador.



Descurtir · Comentar

APÊNDICE E - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Professora Rosa

A professora solicitou que num primeiro momento não fosse gravada a conversa para que ela pudesse refletir sobre as questões abordadas. Então nas respostas nessa transcrição há alguns acréscimos possibilitados pela conversa anterior, que foi realmente mais rica que a gravação.

Entrevistador: O que a oficina e projeto em si te acrescentou

Rosa: acrescentou tanto para as crianças quanto para minha prática, pois eles descobriram o que era a ECA, perceberam que há lei que os ampara, possibilita que eles sejam mais críticos em relação aos direitos e deveres que eles têm mesmo sendo crianças.

A turma dessa professora é fantástica, eles são participativos, cooperadores, percebi na turma liberdade, eles expressam livremente suas ideias, compartilham com a prof e colegas, discutem, trabalham muito em grupos inclusive grandes grupos, rodas de conversa entre outros.

Entrevistador: Tu falaste do contexto

Rosa: Sim, por meio do projeto que abordou em sala as questões da cidadania percebi que os alunos passaram a olhar as problemáticas do seu contexto e trazer essas questões para a sala de aula. Passaram a refletir os próprios conteúdos de forma a trazer para o contexto deles, e com isso a escola de uma forma geral passou a fazer mais sentido e de fato agrega conhecimento a sua vida social deles.

Entrevistador: Relate cada parte do projeto desenvolvido com eles

Rosa: a conscientização, primeiro eu fiz uma abordagem para ver o que eles conheciam a respeito do assunto, abri espaço para eles conversarem, sugerirem e trocarem ideias sobre os assuntos emergentes, que é uma parte importante, pois eles têm uma sede de falar. E se esses espaços não forem abertos fica aquela coisa monótona, daí eles perdem o interesse e não trazem para o contexto deles e da aula aquilo que eles conhecem e sabem. Acho que esse é o aspecto principal, a troca de informações, tanto para mim, para eu conhecer e saber de onde eles estão falando e para eles pois agregam conhecimento na partilha com os colegas. Depois fizemos um trabalho de pesquisa, pesquisamos o ECA e as siglas encontradas, eles descobriram que se tratava de uma lei,

que essa lei é direcionada a certa faixa etária, descobrimos quando a lei foi escrita, pesquisamos em vários sites para ver se de fato era aquele ano mesmo, trabalhei um texto de como ele poderiam pesquisar em sites, de que forma eles iriam chegar a informações fidedignas, o título é “nem tudo que reluz é ouro” pq nem tudo que encontramos na internet é de fato verdadeiro, então esse texto explicava pra eles, mostrando que deveriam procurar em sites de instituições confiáveis, universidades, bibliotecas, ou em sites conhecidos que tragam informações verídicas, ou se não encontrassem nesses sites que buscassem em pelo menos três sites para confrontar as informações.

Abordei então todo esse trabalho de pesquisa, de saber pesquisar, pois as informações estão disponíveis, mas eles precisam saber em quais confiar. Se de fato estão encontrando informações verdadeiras.

E nessa parte da tecnologia, hoje o que mais vimos é esse copia e cola, então expliquei que pesquisar não é isso. É ler e colocar no papel aquilo que tu entendeu, a tua interpretação e conclusão sobre aquele assunto

Da forma que tu achar apropriado para ti colocar com as tuas palavras e explicar o que pesquisou, podem haver falas recorrentes pois estão pesquisando sobre o mesmo assunto, mas a informação tem que fazer sentido para eles, então aprendendo a pesquisar e interpretar o que pesquisaram eles aprendem de fato sobre aquele assunto. Com o copia e cola, eles nem leem sobre o assunto e então não aprendem sobre ele.

Também utilizei os recursos do Net o HQ para eles criarem histórias em quadrinhos.

Entrevistador: Agora a questão do currículo. O que é pra ti o currículo escolar?

Rosa: Em alguns comentários com a minha superior cheguei a compreensão que currículo é uma coisa concreta, aparecem muitas palavras rebuscadas para definir currículo, mas o que de fato é o currículo? Então em questionamentos e discussões ouvi uma frase e foi a que mais me fez entender o currículo, currículo é tudo que está na escola, tudo que está dentro da escola, que faz parte da escola é o currículo, todo funcionamento da escola desde o pedagógico, administrativo. Currículo é todo funcionamento da escola em níveis macro e micro.

Entrevistador: Como os alunos perceberam as questões da cidadania, o que tu percebeste de transformação ou mudança neles em relação ao projeto desenvolvido?

Rosa: Eles se mostraram mais curiosos, e quando surge alguma dúvida agora eles logo vão buscar as respostas, uma por causa das tecnologias que eu permito o uso em nossa turma tanto dos celulares quanto dos nets, também acrescentou conhecimento deles a respeito do assunto pesquisado que era o ECA e outros assuntos os quais as dúvidas forma surgindo a medida que iam pesquisando. E como eles reagem em relação a isso diante da sociedade. Trocando um pouco de assunto, mas, tratando da cidadania ainda, trabalhamos as questões relacionadas ao lixo, separação do lixo e outras questões ambientais, e percebi que eles tem consciência ambiental e eles mesmo repreendem os pais e avós com a falta de cuidado com o planeta, eu mesma vejo que isso está impregnado nessa geração mais nova, pois as minhas tias de 78 anos comem uma bala e jogam o papelzinho no chão, mas elas não tiveram essa conscientização na escola nunca que se falava em aquecimento global, efeito estufa enfim a educação era diferente. E hoje em dia a gente tem essa consciência bem trabalhada na escola.

Entrevistador: Então tu percebeste que eles ficaram mais crítico e autônomos?

Rosa: Com certeza, a autonomia deles aumentou muito, pois por meio das pesquisas e escritas no open office que eu ensinei eles a usarem eles passaram a produzir muito mais e melhor, eles produziram trabalhos científicos dentro das normas ABNT, pelo menos as básicas como tipo de letra, espaçamento entre linhas, entre outros. No princípio eles não sabiam como trocar a letra, como trocar a página, e quando o aluno perguntou pra mim como faria para trocar a página, fiquei um pouco surpresa, pois parecia algo tão simples, mas de fato esse aluno e muitos outros não sabiam como fazia, e solicitei que colocassem os títulos em negrito e eles questionaram também o que era negrito. Apesar de eles estarem nesse meio tecnológico eles muitas vezes não sabem usar os recursos de forma proveitosa para a educação, eles usam os jogos, mas muitas vezes não tem domínio sobre as coisas que irão ajuda-los no futuro. Esses editores de texto são usados para quase tudo.

Entrevistador: Uma coisa que eu percebi é que o conceito de cidadania é tão complexo como o conceito de currículo.

Rosa: A cidadania muitas vezes é percebida como cuidar só do que é teu, mas não é bem assim não, tem haver com o cuidado com o próximo inclusive quando presencia um acidente, tem a obrigação de prestar socorro. Mesmo que não tenha participado do acidente tem o papel e a obrigação como cidadão de ajudar. Cidadania é um conceito

muito mais amplo e complexo. Normalmente mais amplo inclusive do que a escola prega como cidadania.

Assim, eu desenvolvi um projeto que trata da Cidadania, mas todas as minhas aulas estão atravessadas pela cidadania e seus princípios. Inclusive na disciplina de ciências estou trabalhando a alimentação e a partir da alimentação pretendo trabalhar a obesidade infantil, alimentação saudável e desperdício de alimentos. Apareceu uma reportagem no fantástico sobre desperdício de alimentos e como podemos fazer a diferença. Acho importante tratar essas questões pelo viés da cidadania, pois é eles que poderão transformar e modificar o futuro.

Percebo que o currículo atravessa a todo o momento nossa pratica assim como a cidadania e muitas vezes não percebemos ou produzimos sentido relacionado a isso, que estamos desenvolvendo cidadania a cada prática.

Professora Violeta. Entrevista realizada dia 31/08/15 na parte da manhã.

Entre () estão alguma explicação minha para que fique claro para leitores do que se trata.

Entrevistador: Eu vi que você postou no nosso grupo um vídeo sobre um júri, então o que significou pra ti todo esse projeto, trabalhar a cidadania com crianças pequenas, o que isso significou pra ti?

Violeta: acho que significou, teve alta significância por que no sentido assim, as crianças explanaram super bem suas opiniões, pra mim o que ficou assim é que realmente eles estão ligados na situação que está acontecendo (crise nacional) pra mim foi assim, porque essa importância toda? Porque eles demonstraram que eles têm opinião própria, a maioria deles se posicionou frente a questão, a minha turma e a da Margarida também,(entre os temas que emergiram foi para o tribunal a questão da corrupção) ganhou o tema da corrupção, e eles se posicionaram super bem nesse sentido, quando tu olhar o vídeo tu vai perceber que eles tem tanto a questão do lado do corrupto quanto a questão do lado de quem está sendo roubado, (a advogada do corrupto declara no vídeo do Júri, que não haviam como provar que o seu cliente era corrupto, porque de fato ninguém havia visto ele roubando) eles tem esses dois lados tanto que na hora do Júri a Paloma era advogada do réu e eu disse apresenta a tua defesa do réu, e ela disse ninguém viu, ou seja tem aquele outro lado também, do réu, do corrupto, eles sabem se posicionar, eles, entendem , foram muito participativos em todos as questões que foram colocadas, temas que surgiram e discutiram sobre segurança, saúde e tudo que foi explanado com eles, (esses temas emergiram a partir da linha de tempo dos grande acontecimentos nacionais que ocorreram a partir do ano de seu nascimento) eles sabem se posicionar e entendem de cada assunto um pouco, foi bem interessante assim,

Entrevistador: quando anos eles têm?

Violeta: de 8 a 9 anos,

Entrevistador: Quantos alunos?

Violeta: são 21 alunos

Entrevistador: e assim essa questão mais curricular, a questão da cidadania ela faz parte dos temas transversais do currículo escolar e tu conseguiu lincar ele com alguma

outra disciplina, como tu vê essa questão da cidadania sendo explorada dentro do currículo escolar?

Violeta: trato a cidadania de forma interdisciplinar! Trabalhei com várias situações inclusive com a matemática fazendo gráficos, a língua portuguesa, na questão das sílabas e exploração de palavras novas que surgem no contexto das discussões, por exemplo, corrupção que tem o “P” mudo, a questão de história, a partir da linha do tempo que eles construíram, foi bem interessante assim esse trajeto desde o ano do nascimento até o dia de hoje, assim no caso foi uma coisa bem histórica, e geografia assim, por que? A questão do Brasil, pra eles é difícil ainda na idade deles assimilar bairro cidade, estado, país, assim a gente trouxe mapa pra sala de aula, para situar, pq é complicado para eles entender que tem um bairro, que está dentro de uma cidade que está dentro de um estado, que vai de um nível micro para um nível macro para eles é bem difícil, para uns foi mais complicadinho assim entender do micro para o macro.

Entrevistador: o que mais te chamou a atenção nesse processo?

Violeta: acredito que o domínio de assunto, é o que me encantou, foi o posicionamento, eu pensei que eles não iriam entender, mas muito pelo contrário, eles participam, se posicionam, discutem,

Entrevistador: ia te perguntar se as famílias participam/participaram dessa discussão?

Violeta: as famílias participaram sim, maioria dos questionários voltaram, as linhas do tempo voltaram, toda proposta que fiz as famílias voltou, então pra mim foi de suma importância

Professora Margarida. Entrevista realizada dia 31/08/15 na parte da tarde.

Entrevistador: queria ver contigo como você significou essa prática?

Margarida: bom, pra mim foi uma novidade porque eu não tinha noção que os alunos sabiam tanto sobre cidadania e que eles colocariam isso verbalmente pra gente. Então foi bem uma descoberta. Quando iniciamos o projeto a gente não sabia que as famílias iriam participar tanto como de fato participaram. Nossa primeira tarefa foi a linha do tempo, as famílias se empenharam fizeram juntos, depois responderam ao questionário. Isso tudo foi uma descoberta, trato a cidadania de forma interdisciplinar! Trabalhei com várias situações inclusive com a matemática fazendo gráficos, a língua portuguesa, na questão das sílabas e exploração de palavras novas que surgem no contexto das discussões, por exemplo, corrupção que tem o “P” mudo, a questão de história, a partir da linha do tempo que eles construíram, foi bem interessante assim esse trajeto desde o ano do nascimento ate o dia de hoje, assim no caso foi uma coisa bem histórica, e geografia assim , por que? A questão do Brasil, pra eles é difícil ainda na idade deles assimilar bairro cidade, estado, país, assim a gente trouxe mapa pra sala de aula, para situar, porque é complicado para eles entender que tem um bairro, que está dentro de uma cidade que está dentro de um estado, que vai de um nível micro para um nível macro para eles é bem difícil, para uns foi mais complicadinho assim entender do micro para o macro.

Entrevistador: o que você percebeu de mais relevante entre os alunos em relação a participação e desenvolvimento da cidadania?

Margarida: a noção de saber o que está acontecendo no entorno, até mesmo pelas mídias. Eu achava que eles eram meio fora assim, que não acompanhavam as questões políticas e culturais da sociedade. Nas linhas do tempo vieram informações sobre a Isabela Nardoni, e eles sabiam dizer o que tinha acontecido não era somente a informação, mas eles opinaram sobre os assuntos trazidos na linha do tempo. eu achei que os alunos sabiam do que estavam falando.

Entrevistador: qual a faixa etária dos alunos

Margarida: 6 anos.

Entrevistador: a cidadania é um tema transversal ao currículo escolar. como tu percebe a cidadania antes e depois do teu projeto?

Margarida: é como se eu não percebesse a capacidade das crianças para discutir esses temas, eu não sabia que eles tinham essa noção. E a partir de agora eu percebi que eles tem essa capacidade crítica. Através do projeto da cidadania eu pude ver que apesar de serem crianças eles têm um senso crítico, e tanto eu quanto a minha colega, percebemos que isso pode ser mais bem explorado na sala de aula. o próprio Júri que nos montamos, nos não tínhamos noção do que eles iriam falar, se eles estavam entendendo o que nós estávamos querendo dizer. Eu achei que foi uma pratica bem relevante pra despertar esse senso crítico. Eu não tinha noção que eles tinham (risos)

Entrevistador: Isso é interessante, porque muitas vezes não são ofertadas determinadas atividades porque achamos que eles não estão prontos, aptos aquela atividade.

Margarida: eles são tão pequenininhos, eu pensava: O que eles vão entender disso? a gente subestima um pouco a criticidade e o conhecimento dos alunos, a gente sempre fala na teoria que a gente tem que avaliar o conhecimento do aluno, e muitas vezes a gente deixa passar isso.

Entrevistador: desde o inicio do projeto e nada oficina ficou pressuposto que os projetos seriam trabalhados através das mídias digitais, como tu associou as mídias ao teu projeto?

Margarida: na sala de aula nós não utilizamos as TD, mas eles contaram que tiveram que pesquisar na internet, assistir vídeos no youtube e usaram o computador, até por que cada um tem o seu. Eu contei que antigamente não havia nem computador nem internet, que as pesquisas eram feitas nos livros, eles ficaram impressionados, alguns perguntaram: Professora, mas como vocês sabiam em qual livro procurar? Dai falei que passávamos horas em bibliotecas buscando as informações, eles ficaram impressionados por já fazerem parte dessa era digital, é como procurar em livros não fizesse sentido pra eles.

Entrevistador: quais foram os pontos positivos e negativos da atividade?

Margarida: acho que foi bem positivo, pois a proposta foi lançada e nós conseguimos cumprir. e negativo foi que algumas famílias não abraçam esse tipo de projeto, houveram famílias e crianças que nem sabiam o que estava acontecendo. Percebo também que as crianças trazem para a escola os discursos das famílias, que as famílias que são mais criticas e participativas suas crianças também são. Esse tipo de educação é algo que vem de casa. As crianças que são educadas em casa para a criticidade e

participação, são mais críticas e participativas nas escolas, isso é um reflexo das famílias. É perceptível que nas famílias que não contribuíram com as atividades, as crianças são menos críticas e participativas nas discussões propostas.

Professora Iris

Entrevistador: o que a oficina Cidadania e mídias digitais representou para ti?

Iris: a gente sempre aprende com os alunos, muitas vezes foge do objetivo, mas sempre acrescenta. Então pra mim, tive aprendizados e acredito que eles também cresceram com isso. Só acho assim que parece que por eles serem muito pequenos, eles aprendem, mas colocar em prática o aprendizado é muito difícil

Entrevistador: faça um relato do teu projeto, o que tu desenvolveste com os alunos?

Iris: eu encerrei o projeto, embora tenha dado continuidade através daquelas atividades que eu fiz relacionadas ao supermercado, mas não focando no projeto de cidadania. Tu que me chamou a atenção aos aspectos discutidos nessa atividade ter relação com a cidadania, foi o projeto dos brinquedos “arte de reciclar”, a gente confeccionou bonecos de recicláveis, garrafas pet, e fez outras discussões.

Entrevistador: tu fizeste junto com a Nigella?

Iris: sim, nos complementamos projetos que estávamos trabalhando. Trabalhei os meios de transporte de sucata, esse boneco, e outros brinquedos. E depois fizemos um fechamento com a exposição dos brinquedos para as outras turmas olharem.

Entrevistador: quando você diz “trabalhamos com sucata”, vocês problematizaram a questão do lixo, separação, reciclagem?

Iris: sim,

Entrevistador: na atividade do mercado eu vi explicito essa discussão sobre o consumo

Iris: sobre economia, discussão e comparação de preços, primeiro pegamos o encarte e anotamos os preços do encarte, depois fomos em outros mercados e comparamos esses preços. Eles mesmos chegaram a conclusões sobre onde é mais barato. Sem ter a preocupação de estar respondendo a questões, e demonstrando seu aprendizado, tanto referente às questões matemáticas relacionadas a cálculos, quanto a constituição e comparação de preços,

Entrevistador: como tu trabalhaste com eles a confecção de brinquedos com o conceito de cidadania? Ou primeiro como tu entende cidadania?

Iris: eu acho que a cidadania é a convivência em sociedade, para que as coisas andem de maneira harmoniosa para todos têm que haver a cidadania, eu vejo a cidadania como

uma coisa do dia a dia, que cada pessoa tenha que melhorar para que o outro também melhore, é um círculo, um conjunto é como um círculo um depende do outro para que a coisa funcione.

Entrevistador: Mais voltado à escola, o que tu entende por currículo escolar?

Iris: o currículo escolar é uma coisa fixa, acho que é rígido, mas não que eu precise seguir aquilo ali de uma forma rígida, mas entendo que o currículo tem que ser seguido, tenho o currículo para nortear minhas práticas. Tenho que trabalhar nas aulas dentro das especificações que estão ali, não da pra fugir dele, e o que eu passar além é lucro. Dentro da sala de aula pode ser flexível desde que eu não fuja dos conteúdos especificados, a prática pode ser mais reflexiva desde que eu de conta das especificações.

Entrevistador: E sobre cidadania e currículo. Tu acha que a cidadania de fato é contemplada no currículo?

Iris: Na atividade do mercadinho trabalhei Português, matemática, ciências e ainda preparei eles para a consulta e comparação de preços, discutimos questões relacionadas ao consumo consciente, preparando eles para uma vivência cidadã consciente. Muitas vezes a gente não se da conta, mas em quase tudo estamos desenvolvendo as crianças para serem cidadãs, para viverem bem o cotidiano, e onde nós conseguimos trazer as atividades para o contexto deles, parece que a atividade faz mais sentido, eles se empolgam. Normalmente dá bagunça, mas eu gosto muito dessas atividades. Acho que dessa forma a cidadania está contemplada no currículo.

Excerto da entrevista com a Prof. 1, na EEEF, no dia 14/05/14 na parte da tarde.

Trechos das Entrevistas feitas com professoras no contexto do projeto de pesquisa “Escola Aumentada: Cartografias Digitais e mobilidade para a aprendizagem e a cidadania”.

Entrevistador: e tu costuma desenvolver atividades fora da escola?

Prof1: só quando é assim de iniciativa da escola. Um teatro fora da escola, alguma coisa assim. Daí é feito a organização, o ônibus vem e pega, ou a própria entidade vem e busca, daí a gente faz. Mas daí não é, normalmente é iniciativa da escola. Ela programa e nós acompanhamos.

Entrevistador: certo. A escola ela se envolve em algum tipo de atividade cultural da cidade?

Prof1: no sexto ano nós não temos muito contato, mas no currículo e anos anteriores eles têm esse tipo de envolvimento. Sexto ano eu não me recordo, aqui no município, eu não me recordo.

Entrevistador: e quais atividades, tu conhece alguma?

Prof1: que tem acontecido? Olha, agora até me ocorreu uma que até nós participamos que foi só em Sete de Setembro que teve o desfile aqui na cidade. E foi uma vez. Então fora isso eu não... o sexto ano não tem contato e os outros, as outras turmas, só se eu visse com as próprias professoras. Mas ele têm contato lá no zoológico, eles vão ao zoológico, e outras poucas também, mas eles têm outros pontos que eles visitam

Excerto da entrevista com a Prof. 2, na EEEF, no dia 23/04/14 na parte da tarde.

Entrevistador: das tuas atividades mais especificamente, que tu encaminhas fora da sala de aula são as leituras, trabalhos desse tipo, relacionados?

Prof. 2: isso! E pra ir pra teatro, cinema...

Entrevistador: ah não, tá!

Prof. 2: eu gosto, isso aí com eles.

Entrevistador: então, dessas atividades culturais da cidade tem alguma que vcs se envolvem? Que é promovida pela cidade, não pela escola. Digamos que o município

tenha alguma atividade que o município desenvolva, uma atividade cultural e que a escola de repente...

Prof. 2: que eu me lembre não! Que a gente se envolve é as que a gente faz com a diretora.

APÊNDICE F – DIÁRIOS DE CAMPO

Diário de campo

Data início: 17/08/2015

Local: EEEF Miguel Gustavo

Relato da experiência

Hoje estive na escola Miguel Gustavo com a Oficina Cidadania e Mídias Digitais, a proposta foi de leitura de dois textos: 1) Professor propositor (LOPES, SOMMER, SCHMIDT) e Cidadania, currículo e Mídias digitais (LOPES, SELAU, 2015), a breve discussão destes textos e posteriormente o planejamento de um projeto interdisciplinar para ser desenvolvido na sala de aula. A experiência foi significativa e permitiu-me perceber as minhas deficiências teóricas para aprofundar e adensar tão logo sobre as questões da cidadania e currículo para o bom desenvolvimento e problematização na dissertação.

Discussão da experiência

- Adensamento teórico sobre cidadania e currículo.
- Apontamento de dúvidas e/ou destaques para:
 - Aprofundar através de leituras;
 - Buscar informações no campo da vivência;
 - Discutir na tutoria.

Nota descritiva	Nota analítica
Data: 17/08/2015 Hora de início: 10h Hora de término: 17h Atividade/Situações vivenciada: foram 4 h de atividades, 2 h de manhã e 2 h a tarde. Estavam presentes as professoras Gil, Rose, Amarílis, Rosa, Margarida, Violeta, Nigella, a	Minha percepção em relação às profs. foi a de que aceitaram bem a oficina de cidadania e mídias digitais e as proposições de planos de aula. Os momentos após a oficina, almoço e intervalo foram importantes, pois as professoras compartilharam problemáticas na/da escola.

<p>Eliane do NTE da 27ª CRE.</p> <p>Desenvolvi a Oficina Cidadania e Mídias Digitais, a proposta foi de leitura de dois textos: 1) Professor propositor (LOPES, SOMMER, SCHMIDT) e Cidadania, currículo e Mídias digitais (LOPES, SELAU, 2015), a breve discussão destes textos e posteriormente o planejamento de um projeto interdisciplinar para ser desenvolvido na sala de aula. Solicitei que se reunissem por turma, para que desenvolvessem o projeto juntas, mas as professoras se reuniram em grupos por afinidades pessoais, desenvolvendo em algumas turmas dois ou três projetos relacionados à cidadania, mas descontextualizados um do outro.</p>	<p>Má administração da diretora.</p> <p>Cumprimento se horas em excesso. (As profs. não recebem as horas de formação)</p> <p>As professoras também declararam a importância e relevância do tema. Que embora elas trabalhassem já, não trabalhava nessa perspectiva utilizando mídias digitais e suas possibilidades.</p> <p>Durante o planejamento dos projetos, as professoras pensaram e repensaram as questões da cidadania e as suas próprias percepções sobre o tema. As percebi desacomodadas, refletindo sobre o que já faziam.</p> <p>Mas eu senti como se o meu conhecimento estivesse raso em relação à cidadania. Foi importante esse momento, pois percebi coisas que devo aprofundar para a dissertação.</p> <p>A diretora Vera não estava na escola. Fui bem recebida e quase todas as profs participaram da oficina. A prof Jacinta apareceu 20 minutos antes de acabar. Para assinar a chamada da Eliane, embora a tenha visto lendo o texto que Daniel e eu escrevemos.</p>
--	---

Diário de campo

Data início: 31/08/2015

Local: EEEF Miguel Gustavo

Relato da experiência

Fui a escola a tarde para acompanhar algumas atividades relacionadas ao projeto desenhado pelas e profs. em grupo na oficina do dia 17/08/2015.

As prof. Violeta e Margarida já haviam iniciado suas atividades enviando a solicitação de uma pesquisa sobre os fatos históricos ocorridos no Brasil desde o ano de seu nascimento. As crianças produziram cartazes com a linha do tempo de fatos ocorridos no Brasil desde o ano de seu nascimento.

Estive também em uma turma de 6º ano acompanhando a turma durante pesquisa sobre lixo doméstico, durante a pesquisa fiz alguns questionamentos aos alunos sobre a relação que há entre o lixo e a cidadania.

Discussão da experiência

Será que a educação e criticidade que vem da família, não é mais eficaz para a constituição de um cidadão ativamente participante de seu contexto social?

Nota descritiva	Nota analítica
<p>A prof Violeta me deu um breve relato das atividades desenvolvidas relacionadas ao projeto. Ela disse que havia solicitado das famílias uma pesquisa sobre os fatos históricos que ocorreram no Brasil, desde o ano de nascimento de cada aluno, e cada aluno juntamente com a família fez uma linha de tempo desses fatos, elas falou que alguns trouxeram inclusive fatos ocorridos no mundo (essa fala foi de certa forma depreciativa, como se o aluno não houvesse entendido que</p>	<p>Ao chegar na escola me deparei com uma discussão entre as professoras sobre paralisar ou não.</p> <p>A professora Violeta me deu um breve relato das atividades desenvolvidas relacionadas ao projeto. Ela disse que havia solicitado das famílias uma pesquisa sobre os fatos históricos que ocorreram no Brasil, desde o ano de nascimento de cada aluno, e cada aluno juntamente com a família fez uma linha de tempo desses fatos, a professora</p>

<p>era somente no Brasil)</p> <p>A professora Amarílis também do 6º ano passou uma tarefa para a turma que ficou sem professora, a tarefa consistia em pesquisar na Internet sobre lixo doméstico e sua separação, que é o tema proposto pela professora para o projeto sobre cidadania e mídias digitais. Formaram se três grupos na sala que passaram a pesquisar sobre lixo doméstico. E então passar a construir uma maquete com as principais problemáticas relacionadas à coleta e separação do lixo domestica.</p>	<p>declarou que alguns trouxeram inclusive fatos ocorridos no mundo, percebi nessa fala uma certa depreciação, como se o aluno não houvesse entendido que era somente no Brasil a pesquisa solicitada (eu acharia um avanço da parte dos alunos irem além da minha solicitação).</p> <p>Uma professora paralisou, então a professora Amarílis também do 6º ano passou uma tarefa para a turma que ficou sem professora. Formaram se três grupos na sala que passaram a pesquisar sobre lixo doméstico. Para um projeto sobre cidadania sem mediação da professora. Que solicitou que preparassem algo para apresentar na sexta feira a tarde. Como fiquei sozinha na sala de aula então passei a questionar sobre o que a cidadania tinha a ver com a separação do lixo.</p> <p>Alguns alunos ficaram jogando em um site chamado gartic.</p> <p>Percebi que a educação relacionada a cidadania, participação e criticidade que vem da família faz com que os alunos discirnam sobre alguns conceitos e faz com que se autorizem mais ou menos a se posicionar sobre determinados assuntos, por exemplo: Uma aluna Laura deu um depoimento bem interessante relacionando a coleta seletiva, reciclagem com a participação de cada cidadão para que a sociedade não se tornasse um caos, já a aluna chamada Maria não sabia o que dizer, sobre as relações que se estabelecem entre a coleta correta do lixo doméstico e a cidadania quando ela foi questionada sobre a relação do trabalho que</p>
---	---

	<p>estava desenvolvendo e a cidadania. Percebi que não está claro pra ela o que é cidadania, embora a menina pareça bem despojada e articulada não soube se posicionar sobre esse assunto, e relacionou cidadania aos direitos e deveres (o que também não está incorreto, mas de fato está pra além dos direitos e deveres) e outra colega retrucou no ato que direitos e deveres tem a ver com cidadãos e o cumprimento de suas funções e não com cidadania, então questioneei:</p> <p>- se o cumprimento das funções de cidadão não era o desenvolvimento da cidadania, ela ficou pensativa e conclui que “pode ser!”.</p>
--	---

Diário de campo

Data início: 30-09-2015

Local: EEEF Miguel Gustavo

Relato da experiência

Acompanhamos a turma da professora Jéssica em sua aula, ela solicitou aos alunos uma pesquisa e posterior produção textual autoral dos alunos sobre o ECA (Estatuto da Criança e Adolescente).

Discussão da experiência

Nota descritiva	Nota analítica
<p>Estive na escola, junto com a Carine. Acompanhamos a prof Rosa que iniciou seu projeto sobre cidadania hoje com a turma de quarto ano (8 a 10 anos).</p> <p>Sobre direitos e deveres. Pesquisaram sobre o ECA. Discutiram alguns pontos a serem pesquisados e depois foram para a pesquisa em si.</p> <p>Não foi uma pesquisa silenciosa. Todos juntos iam descobrindo os significados de algumas palavras que constam na lei que era incompreensível para eles.</p> <p>A professora solicitou que escrevessem no libre office os textos autorais sobre o que compreenderam e que salvasse os textos no google drive da turma. As produções estão no apêndice 9.7</p>	<p>Achei interessante o fato de ter utilizado a nuvem (nesse caso as ferramentas do Google) para salvar e compartilhar com os trabalhos com os demais colegas. Achei interessante a postura da professora que solicitou uma produção autoral, não poderia se copiada da internet, de seus alunos. Em alguns momentos durante a escrita dos alunos, eles questionavam se o espaço era de 1,5, ou confirmavam o nome da letra fonte utilizada, percebi que a professora trabalha com seus alunos produções conforme as normas ABNT, o que me pareceu bem importante, pois na sociedade tecnologizada que vivemos é preciso dominar técnicas e tecnologias para desenvolver habilidades diferenciadas das necessárias à geração anterior.</p>

Diário de campo

Data início: 05-10-2015

Local: EEEF Miguel Gustavo

Relato da experiência

Hoje iniciou a semana das crianças na escola.

Estive durante toda à tarde na escola, as crianças assistiram filmes, e fizeram um circuito de brincadeiras. Mas todas as brincadeiras forma desenvolvidas por adultos, questionei se as crianças haviam auxiliado a pensar alguma atividade para a semana das crianças, e descobri que a equipe diretiva que desenvolveu todas as atividades a serem desenvolvidas durante a semana.

A única participação das crianças é em uma competição de talentos, todas as turmas estiveram durante algum tempo pensando o que apresentar no show de talentos.

Discussão da experiência

Até que ponto é saudável para as crianças as competições, não só de talentos, mas competições em geral, principalmente aquelas que são entre as turmas, pois as crianças bem pequenas competem com os maiores.

Nota descritiva	Nota analítica
<p>Fiquei toda a tarde na escola, observando as brincadeiras e ouvindo algumas conversas. Nenhuma das conversas foi sobre cidadania ou mesmo sobre tecnologias digitais. As professoras desenvolveram um circuito de brincadeiras, algumas individuais e outras coletivas, as individuais davam menos problemas e discussões que as coletivas, que normalmente precisavam ser mediadas por um adulto.</p>	<p>Fiquei me questionando até que ponto uma competição é saudável para crianças pequenas?</p> <p>Não cheguei a conclusão nenhuma, mas deu para perceber que as crianças maiores estavam se empenhando bastante para a apresentação.</p> <p>Creio que se fosse algo colaborativo e não competitivo seria mais produtivo para a constituição dos sujeitos como cidadãos.</p>

Diário de campo

Data início: 27-10-2015

Local: EEEF Miguel Gustavo

Relato da experiência

Hoje estive na escola 27/10 entrevistei duas professoras e tive conversas agradáveis comas outras. Com a prof. Rosa foi uma pena que ela pediu para que conversássemos primeiro sobre as minhas perguntas e depois gravasse a entrevista. Então, na entrevista de fato, perdi várias falas fantásticas dela. Algumas ideias tentarei reproduzir, no sentido de enriquecer o relato. Ela declarou que entende que currículo é tudo que rege a escola. Normas, leis, práticas administrativas e pedagógicas. Foi interessante. Mas no áudio há subsídios do que falaste antes. Em conversa com a Vice-diretora da escola ela disse que: “na escola há uma cobrança alucinante de uso dos nets antes mesmo das crianças estarem alfabetizadas e que ela mesma não conseguia dar conta e não entendia e não produzia sentido para o uso das tecnologias por crianças pequenas que acabou por desistir da sala de aula. Ainda declarou que agora é hora de usar a lousa que a lousa permite um maior domínio da sala de aula. Menos bagunça e é essas coisas.

Enquanto algumas professoras se esforçam para que o uso das TD faça sentido na escola para produção de conhecimento e participação dos alunos nos meios digitais, percebi que a própria equipe diretiva, nesse momento representado por essa professora, não estimula a utilização das TD, tampouco as discussões relacionadas a ela.

Por meio da fala desta professora (vice-diretora) o que é importante é manter a ordem e organização do espaço da sala de aula, não primando pelo aprendizado e produção de conhecimentos, o que pareceu que de fato importa a essa professora é “o domínio de turma”.

Neste mesmo dia a professora Amarílis trabalhou com seus alunos do sexto ano a confecção de uma maquete. Ela problematizou com os alunos as questões relacionadas ao lixo na cidade, e solicitou que confeccionassem suas maquetes demonstrando as problemáticas dos espaços que frequentam ou como esses espaços deveriam ser. Para essa atividade foram constituídos grupos de trabalho, de acordo com os grupos que fizeram as pesquisas anteriores.

Diário de campo

Data início: 03-11-2015

Local: EEEF Miguel Gustavo

Relato da experiência

Neste dia foi o encerramento das atividades relacionadas ao projeto “Cidadania e Mídias Digitais”. Fiz um bolo com chá e levei para as professoras com a intenção de fazer uma conversa com elas sobre como cada uma significou as proposições feitas por mim.

Discussão da experiência

APÊNDICE G – DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

Oficina Cidadania e Mídias Digitais - Inicial

Como foi adiantado minha oficina, criei esse grupo no FB, Cidadania e mídias digitais. Adicionei quase todas as professoras.

Quando fala em cidadania e mídias digitais parte se do princípio que a escola já está instrumentalizada, já tem as mídias para trabalhar, então eu coloquei no grupo dois textos que nos dão pistas de como trabalhar as questões da cidadania e mídias digitais para que possamos desenvolver trabalhos nas salas de aula.

Quero convidar vocês para olhar os textos, e em seguida fazer grupos por interessa/temática para desenvolver um projeto de trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com os alunos, que trabalhe as questões da cidadania.

Pela manha eu a Eliane olhamos o PPP da escola para ver o que ele traz sobre cidadania e descobrimos desde as finalidades e princípios da escola aos objetivos da educação da/na escola, traz a questão da cidadania intrínseca, na primeira parte finalidades e princípios diz: Nosso projeto pressupõe a crença na vida, na capacidade do homem compreender a realidade e nela atuar, tornando-se melhor e melhorando a qualidade de vida de toda a sociedade.

Essa questão do “nela atuar” traz intrínseca a questão da participação de alunos e professores no intuito de desenvolver sujeitos cidadãos.

No ano passado algumas professoras participaram da oficina da Dani, que era a cartografia dos espaços de participação na escola, nesses espaços de interação são também espaços de participação, abrindo a possibilidade de professores e alunos interagir com os espaços da escola, de forma que os participantes venham a desenvolver sua criticidade.

Trazemos também a questão do que ocorreu ontem, houve uma paralisação nacional contra a corrupção, enfim o que as crianças pensam sobre isso, como nos posicionamos?

Pela manhã mostrava para Eliane um post que mostrava dez faixas: uma falava volta sarnei, outras pediam que a ditadura militar voltasse, esses posts nos mostram que muitas pessoas ainda não pensaram criticamente sobre esses assuntos para ir lá e levantar um faixa, essas questões demonstra que talvez na infância ela não tenha sido

educada para a democracia, para ser politizada, partindo disso gostaria que trabalhassem a criticidade dos alunos, fazendo com que pensem e repensem o contexto em que estão inseridos, não só escola, mas a sociedade e sua realidade.

Imagem do Grupo Fechado “Cidadania e Mídias Digitais”

Cidadania e Mídias Digitais
Grupo fechado

Entrou ▾ Compartilhar Notificações ⋮

Discussão Membros Eventos Fotos Arquivos Procurar neste grupo 🔍

Publicar Foto/Vídeo Enquete Arquivo

Escreva algo...

PUBLICAÇÃO FIXADA

Patricia Selau
14 de agosto de 2015

Olá Profs!

Na segunda-feira (17/08/15) nos encontraremos para uma oficina sobre cidadania e mídias digitais.

Esse encontro tem o propósito de fazermos uma discussão sobre os temas da cidadania e participação no contexto da séries iniciais.

A proposta se baseia em planejarmos um projeto de trabalho para ser desenvolvido em sala de aula, que permita aos professores e alunos pensarem e repensarem as questões relacionadas a cidadania e participação das crianças e professores no sentido de desenvolver a cidadania e participação desde a infância.

Os artigos postados aqui no grupo tem pistas sobre os temas sugeridos, então peço que leiam os textos e coloquem nos comentários suas percepções sobre os mesmos, para segunda-feira colocarmos a mão na massa.

Abraço e até segunda.

Curtir · Comentar · 5

ADICIONAR MEMBROS
+ Insira o nome ou endereço de email...

MEMBROS 25 membros

Enviar mensagem · Convidar por e-mail

DESCRIÇÃO Editar
Olá Profs!
Ver mais ▾

BATE-PAPOS EM GRUPO
Nenhum bate-papo em grupo, comece um agora.

+ Iniciar um novo bate-papo

CRIAR NOVOS GRUPOS
Os grupos tornam mais fácil compartilhar com amigos, familiares e companheiros de equipe. **Criar grupo**

FOTOS RECENTES DO GRUPO Ver tudo

Encontro de encerramento

Iniciou como um agradecimento a todos que participaram das atividades.

Então questionei as professoras sobre o que acharam do trabalho:

Resposta de professores - eu fiz meu trabalho com a Violeta, e pra nós foi muito interessante por não esperávamos que as crianças de primeiro ano tivessem esse espírito crítico. Trabalhamos a criticidade em relação a corrupção, então a gente dramatizou um julgamento, e eles mesmos forma advogados, testemunhas e eles mesmo se posicionaram, nós não imaginávamos que eles poderiam se sair tão bem e ser tão críticos e ter noção de tantas coisas. Foi bem legal, surpreendente. A única coisa que teria feito diferente se soubesse que eles eram tão críticos, era estender mais o projeto, ter feito mais atividades relacionadas a cidadania e a vivência cidadã.

Também questionei sobre o grupo que foi feito no FB, pois no grupo forma disponibilizados textos e foram propostos discussões, então queria saber de que serviu o grupo, se serviu de alguma coisa ou não?

Resposta de professores o grupo facilitou bastante para o compartilhamento de ideias, assim eu tive a oportunidade de ver o que os colegas estavam produzindo mesmo trabalhando em outro turno na escola e assim como os outros colegas. No quesito compartilhar ideias foi muito bom e também nos ajudou, pois vocês (Patrícia/Eliane) sempre postavam ideias e interagiam conosco.

Resposta de professores: eu gostei do trabalho, do projeto, te dei alguns feedback e continuo com ele ate fim do ano. Nós abordamos o ECA, e as crianças trabalharam bastante pesquisando, trabalhamos questões relacionadas a autonomia, eles produziram histórias em quadrinhos sobre a cidadania, mas não consegui concluir porque os nets trancaram. Eu procurei desenvolver com eles discussões sobre o uso das mídias e o desenvolvimento da cidadania.

Patrícia - na oficina foi proposto o uso das tecnologias para o desenvolvimento dos planejamentos de vocês, como vocês percebem o uso das tecnologias, não somente nos trabalhos de vocês, mas na escola de uma forma geral?

Essencial. Tenho outra escola onde não fazemos uso das tecnologias, é muito estranho porque falta algo, e esse algo é a tecnologia, computadores e tablets que nós temos e muitas vezes não valorizamos.

Resposta de professores: Acabamos por criar dependência das tecnologias, pois cada vez que planejamos, já fazemos inserindo as TD, desenvolvendo pesquisas.

Resposta de professores: A tecnologia é um instrumento de apoio pedagógico.

Resposta de professores: Trabalhos que precisavam da internet foram problemas, a internet está muito ruim e sempre da muita bagunça até conseguir desenvolver qualquer coisa com eles. Agora é tranquilo quando trabalhamos com softwares offline instalados no net. E os nets estão com muitos problemas, e não tem quem resolva, foram largados os computadores na escola e não foi dado nenhum suporte técnico, somente pedagógico.

Resposta de professores: É muito bom ter as TD na escola, pois é uma ferramenta a mais para desenvolvermos nossos trabalhos com os alunos.

Resposta de professores: Realmente tem dias que a gente esbarra nesses problemas, a lousa digital, muitas vezes nos quisemos utilizar e não conseguimos por causa das demandas de internet. A própria Eliane em uma formação não conseguiu desenvolver as atividades por ela propostas por causa da internet. Percebo que estamos no caminho. Tentativa e erro, mas é assim na vida, por que seria diferente aqui.

Resposta de professores: No meu projeto com crianças de primeiro ano usamos as tecnologias meio timidamente, porque eles só fizeram pesquisas, mas usamos as tecnologias analógicas papel, caneta para fazer cartazes, a dramatização foi gravada e compartilhada no grupo.

Houve um agradecimento geral e conversas paralelas que não tinham mais há ver com as questões relacionadas ao projeto.

Desde cedo os cidadãos devem conhecer os seus direitos e deveres. Participar das decisões que afetem seu país. Se preocupar com fatos importantes para assegurar qualidade de vida à população. Assegurar o acesso a internet para todos.

[Descurtir](#) · [Comentar](#)