

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA

MÓDULO VI

A escola, a cidade e a pedagogia cultural com vistas à Educação Integral e Integrada

Prof^ª. Msc. Delma Freo Faccin - UEMS

Prof. Dr. Leandro Belinaso Guimarães - UFSC

Prof^ª. Ms. Patrícia Barbosa Pereira - UDESC

MAIO DE 2010.

Governo Federal

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro de Educação

Fernando Haddad

Secretário de Ensino a Distância

Carlos Eduardo Bielschowky

Coordenador Nacional da Universidade Aberta do

Brasil

Celso Costa

Secretário de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade

André Lázaro

Universidade Federal de Santa Catarina

Reitor

Alvaro Toubes Prata

Vice-reitor

Carlos Alberto Justo da Silva

Pró-reitora de Ensino de Graduação

Yara Maria Rauh Müller

Pró-reitora de Pesquisa e Extensão

Débora Peres Menezes

Secretário de Educação a Distância

Cícero Barbosa

Diretor do Centro de Ciências da Educação

Wilson Schmidt

Curso de Extensão:

Educação Integral e Integrada

Coordenador Geral

Ana Cláudia de Souza

Coordenadora de Tutoria

Clarícia Otto

Secretário do Curso

Maurici de Oliveira

Desenvolvimento de Materiais

Coordenação

Ana Cláudia de Souza

Criação do Projeto Editorial

Márcio Augusto Furtado da Silva

Design Instrucional

Andressa da Costa Farias

Apoio de Produção de Materiais

Maurici de Oliveira

Revisão Gramatical

Wladimir Antonio da Costa Garcia

Ambiente Virtual

Lucas Zago

Ilustrações e Diagramação

Dayane Alves Lopes

Apoio de Rede

Tiago Mazzutti

SUMÁRIO

Módulo VI

Apresentação 04

Submódulo I - A escola e a cidade 05

Apresentação 05

Objetivo 05

Unidade 1 - A escola 06

Unidade 2 - A cidade educadora 15

2.1 Integração entre a escola e a cidade educadora 20

Referências 24

Sobre o autor 28

Submódulo II - A pedagogia cultural 29

Apresentação 29

Objetivo 29

Unidade 1 - Integração das práticas escolares e sociais30

1.1 A possibilidade da contextualização via CTS 34

Unidade 2 - Educação integral nas ciências da natureza38

Referências 45

Sobre os autores 47

Iconografia do Módulo



Glossário



Legislação



Saiba mais



Link



Fórum



Dica de leitura



Chat



Atividade



Página colabora-
tiva-WIKI

Apresentação

O módulo VI se apresentará em dois submódulos: 1) A escola e a cidade; 2) A pedagogia cultural. Estes submódulos visam respectivamente à discussão acerca da cidade educadora e da articulação entre as práticas pedagógicas e os espaços em que circulamos, por meio dos artefatos culturais.

Submódulo I

A escola e a cidade

Profª. MSc. Delma Freo Faccin- UEMS

Apresentação:

Neste submódulo discutir-se-ão a escola e a cidade e suas possibilidades com as cidades educadoras para o desenvolvimento da Educação Integral, conforme previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e no Programa Mais Educação. Você irá interagir com conceitos centrais e fatores relevantes que subsidiarão a construção de projetos educativos de educação integral baseados em experiências que já estão em andamento. O texto irá abordar também aspectos da relação escola-cidade educadora que caracterizam algumas dessas experiências, em redes e escolas públicas do país.

Ao final deste texto, juntamente com as notas de rodapé você encontrará sugestões de outras fontes de informações sobre esta temática, podendo aprofundar aspectos trabalhados, de acordo com suas necessidades específicas. Bom estudo!

Objetivos:

Espera-se que as ideias aqui apresentadas ofereçam elementos para as suas reflexões acerca da cidade educadora, contribuindo para que você possa dialogar com sua comunidade, participando ativamente da formulação de um projeto de educação integral.

UNIDADE 1 – A escola

A educação do novo milênio tem que ser vista à luz de todas as transformações sociais, econômicas, culturais. Com efeito, é um dado adquirido que todos precisam aprender ao longo da vida, não só para se manterem atualizados profissionalmente, mas também para poder intervir como cidadãos conscientes. Por isso, há a necessidade urgente de conceber uma nova forma de educação para um sistema educativo de educação integral¹, que não separe o tempo de aprender do tempo de fazer, o mundo do ensino do mundo da cultura. Diante disso, necessita-se criar instituições educativas abertas a todos, e isso significa incluir todas as idades e todas as condições sociais. Neste contexto, é pertinente conceber uma outra organização da escola e do sistema escolar, de forma a organizar um sistema educativo que ponha todos em igualdade de condições de usufruírem formação e se abra a diversos agentes sociais e culturais, potenciando parcerias que estimulem, diversifiquem e valorizem as aprendizagens. Nesse sentido, o Programa Mais Educação surge com uma estratégia para implementação da Educação Integral no Brasil contemporâneo.



Atualmente, a escola cada vez mais tem reconhecido a dificuldade que enfrenta ao tentar educar integralmente. Ela também vem percebendo o quanto é difícil trabalhar valores e atitudes educativas, quando a sociedade impõe valores contrários. Diante disso, verifica-se que se tornam necessárias políticas públicas

educacionais para que a escola desenvolva valores e atitudes que a comunidade não assume como próprios. Dessa forma, é possível pensar uma cidade onde todos procuram ajudar a solucionar os problemas e onde as pessoas modificam seus hábitos arraigados de não-envolvimento e não-participação. Para alcançar tal intento é imprescindível a participação da família na escola e a parceria com a comunidade.

A escola defronta-se hoje com alguns problemas que demarcam profundamente o campo e o alcance de sua ação. Trata-se de problemas que abrangem desde a atribuição do seu papel social a questões que envolvem a prática pedagógica no seu dia-a-dia. Este contexto é favorável para uma profunda recriação das formas educativas das escolas e das cidades. O Programa Mais Educação², ao incentivar a educação integral integrada no Brasil, apresenta uma proposta de combate às desigualdades socioculturais, redefinindo os objetivos e os fins das escolas e fomentando a construção de redes educativas locais.

1 - Bases legais da Educação integral:

- Constituição Federal: Art. 205 ; Art 206; Art. 208 ; Art. 213 ;
- Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº. 9.394/96, Art. 34 ;
- Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069 de 13 de julho de 1990;
- Plano Nacional da Educação – Lei nº 10.172 (Diretrizes do Ensino Fundamental);
- Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto nº6094, 24 de abril de 2007;
- A Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), nº11.494/07 de 20 de junho de 2007;
- Política Nacional de Educação Ambiental - Lei 9.795/99;
- Portaria Interministerial nº 17/2007, de 24/04/2007;
- PLei do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Portaria Interministerial nº 19/2007, de 24/04/2007;
- Resolução FNDE nº 19, 15/05/2008
- Resolução FNDE nº38, 19/08/2008
- Resolução FNDE nº43, 15/10/2008

2 - Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, de 24/04/2007

- Ministério da Educação
- Ministério do Esporte
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
- Ministério da Cultura
- Ministério da Ciência e Tecnologia
- Ministério do Meio Ambiente

Para que esse programa seja uma estratégia de organização eficaz no cumprimento de propósitos estabelecidos em conjunto por professores, coordenadores e gestores, garantindo a formação coerente de seus alunos ao longo da escolaridade obrigatória, é imprescindível que cada escola discuta e construa seu projeto educativo com ações integradas. Esse projeto de educação integral deve ser entendido como um processo que inclui a formulação de metas e meios, segundo a particularidade de cada escola, por meio da criação e da valorização de rotinas de trabalho pedagógico em grupo e da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, para além do planejamento de início de ano ou dos períodos de estudos conforme o calendário de cada unidade escolar.



Nesse sentido, a educação do século XXI, segundo Delors (1998), em seu relatório para a UNESCO, está baseada em quatro pilares que por em prática o conhecimento. Envolve a qualificação profissional e as competências que tornam a pessoa apta a enfrentar situações e trabalhar em equipe. O aprender a fazer é indissociável são eles:

- Aprender a conhecer: A educação deve priorizar o domínio dos instrumentos do conhecimento, o aprender a aprender, o aprender ao longo de toda a vida.
- Aprender a fazer: Trata-se de saber como do aprender a conhecer.
- Aprender a viver juntos: A educação deve permitir a descoberta do outro e a participação em projetos comuns, trabalhar a diversidade, tomar consciência da semelhança e interdependência entre os seres humanos do planeta. Deve também desenvolver atitudes de empatia, capacidade de abertura e alteridade, além de promover projetos de cooperação, participação em atividades sociais.
- Aprender a ser: A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, mente e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Deve permitir que o sujeito seja autônomo e crítico e possa formular seus próprios juízos de valor.

Considerando as afirmações sobre a escola desejada e necessária para as cidades neste século, tem-se de pensar em uma escola de educação integral que continue lutando contra as experiências que não deram certo, que respeite o direito de todos à aprendizagem, à cidadania e à condição humana. Essa é a escola dos sonhos, a escola que se deseja e que se persegue. Para que se possa continuar buscando a escola desejada, precisa-se definir alguns caminhos. Durante muitos anos, as pesquisas sobre evasão e repetência escolar se preocuparam em descobrir suas causas ou verificar o que faltava nas crianças que fracassavam, principalmente nas regiões e/ou bairros de grande vulnerabilidade social.

Diante disso, alguns autores e especialistas que vêm produzindo estudos sobre a educação integral e integrada, priorizam a investigação dos processos das experiências que evitam o fracas-



Saiba mais. Acesse:

<http://www.unesco.org/pt/brasil/>

<http://www.unesco.org/new/en/unesco/>

so escolar e priorizam o sucesso escolar e das relações que os alunos mantêm com a escola e o saber, abordando a educação integral a partir da perspectiva da relação com o saber e com a escola. Deve-se, segundo esses estudiosos, compreender a realidade social a partir dos processos que a constroem. A globalização nos empurra para uma sociedade da a partir da perspectiva da relação com o saber e com a escola. Deve-se, segundo esses estudiosos, compreender a realidade social a partir dos processos que a constroem. A globalização nos empurra para uma sociedade da informação, e a informação, por si só, não é saber. Torna-se saber apenas quando trata do sentido do mundo, da vida, das relações com o mundo e do ser humano consigo mesmo e com as ações educacionais integradas desenvolvidas no seu meio social em que ele vive na cidade.

A escola de educação integral não trabalha apenas com informações, mas ensina a partir do diálogo entre os saberes escolares e os saberes comunitários, para que os jovens possam entender melhor os sentidos do mundo, da vida, das relações com o mundo e consigo mesmos. Ou seja, ensinar saberes implica que a escola esteja fundamentada nos quatro pilares da educação descritos anteriormente. Dessa forma, a Rede de Saberes Mais Educação³ sugere caminhos para elaboração de propostas pedagógicas para a educação integral, através das Mandalas de Saberes (Pode-se apresentar aqui um link para o texto Rede de saberes Mais Educação produzido pelo MEC. O texto segue em anexo.), que se apresentam como instrumentos articuladores de novos processos pedagógicos que cada unidade escolar pode estar utilizando para implementar na realidade de sua cidade, de seu bairro e de sua realidade social.

O projeto educativo de educação integral de uma escola precisa ser construído a partir da experiência acumulada dos profissionais que se preocupam com a educação e desenvolvem ações pedagógicas no intuito de dar respostas aos desafios da educação brasileira. Busca-se responder a tais desafios ampliando o tempo, os territórios e as oportunidades educacionais nas escolas,

dentro da perspectiva da Educação Integral e Integrada.

Diante disso, torna-se necessário que o projeto político pedagógico da escola contemple a ampliação de, pelo menos, 3 horas diárias previstas no ensino regular para atender aos múltiplos aspectos da educação integral. Ações complementares à escola, ações comunitárias, arte e educação, esporte e educação, atendimento individualizado a cada aluno, atendimento às crianças em situação de risco já estão asseguradas na Constituição Federal, em seus Artigos 208, 227 e 228, que trazem em seu bojo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental. Também a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que, além de determinar a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito, estabelece o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, em seu artigo 34, ampliando o período de permanência na escola.

Neste contexto, a LDB, em seu artigo 87, propõe que serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de tempo integral, reconhecendo e valorizando as iniciativas de instituições que desenvolvem, em conjunto com as escolas, experiências extra-escolares (LDB, art. 3, item 10). Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, julho de 1990) defende de forma exemplar o direito da criança e do adolescente à proteção e desenvolvimento integral. Desta forma, o ensino de educação integral com dois turnos deve estar previsto pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o desenvolvimento de ações que preveem a formação do estudante além da escola, com a participação da família e da comunidade.

3 - Terceiro caderno Rede de Saberes Mais Educação, dirigido a professores, diretores de escolas e profissionais interlocutores do Programa Mais Educação. Coleção Mais Educação. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. MEC. 1ª Ed. Brasília. 2008.

Diante de tais necessidades e do que asseguram as leis acima citadas, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº. 11.494 em junho de 2007, que

regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio, em vigor desde janeiro de 2007 até 2021. Dessa forma, o FUNDEB passa a substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou durante dez anos (1997-2006). O FUNDEB garante um aporte de recursos para sistemas de ensino que implementem a educação em tempo integral. Para o ensino fundamental em tempo integral, o sistema receberá 25% a mais de recursos do que receberia para o ensino fundamental regular, e 30% a mais para o ensino médio em tempo integral.



Saiba mais. Acesse:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407&Itemid=726

Mas de nada adianta somente termos bases legais para que a política pública de Educação Integral se efetive. É necessário, além disso, que exista uma proposta pedagógica consistente, coerente com as realidades da Educação Brasileira. Neste sentido, o Programa Mais Educação tem produzido subsídios para o debate e a reflexão em torno da Educação Integral no Brasil. A “Mandala de Saberes” é um exemplo de dispositivo de reflexão pedagógica da comunidades escolar, valorizando atividades e experiências voltadas para a reflexão sobre a vida da comunidade local e do planeta.

Nesse contexto, o papel da escola de educação integral e integrada pode ser visto como um laboratório de experiências culturais, sociais e históricas em que a realidade e o conhecimento adquirem novas formas. Além de oferecer os conteúdos curriculares que permitem conhecer os conhecimentos científicos das ciências, a escola também constrói condições para que se formem nos educandos novas mentalidades e atitudes.

Assim, ao construir um projeto pedagógico de Educação Integral

de maneira integrada à Comunidade Local, a escola pode visualizar e desenvolver suas ações de forma estruturada, formando sujeitos críticos, autônomos e participativos. Atores sociais capazes de lidar com as diversidades e complexidades de uma cidade imersa em nosso tempo, protagonistas que possam potencializar ações comunicativas nos espaços públicos, tendo em vista à democratização do poder público local e da própria cidade.

Para tanto, faz-se necessário o entendimento e a participação contínua entre os diversos atores que são parceiros: o Estado, outras instituições políticas e a própria sociedade. Essas relações complexas e contraditórias exigem determinadas condições, que não dizem respeito apenas ao Estado, como afirma Borja (1988), mas vinculam-se aos demais atores e aspectos estruturais e de cultura política que podem favorecer e dificultar a participação (TEIXEIRA, 2002: 27 e 28).



Nesse sentido, as ações e metas integradas autenticamente democráticas para a escola devem ser voltadas à formação dos indivíduos e o seu reconhecimento como cidadãos, visando a uma aprendizagem ampla para todos os sujeitos que nela se inserem. A educação integral deve considerar o sujeito em sua dimensão biopsicossocial, ou seja, um ser inserido num contexto de relações político-sociais e ambientais. Dessa forma, para alcançar seus objetivos, cabe à escola abrir-se para os saberes locais, de

forma a transformar a educação numa prática comunitária. Para que isso ocorra é necessário, reunir atores sociais e estendê-la a espaços distintos da cidade e do território onde está a escola.

Para que possamos implementar Educação Integral coerente com as realidades brasileiras é importante problematizarmos as noções de tempos e espaços pedagógicos, considerando a variável tempo, com relação à ampliação da jornada escolar, e a variável espaço, na perspectiva da relação da escola com as parcerias feitas com as demais instituições, além, é claro, de equipamentos públicos e políticas sociais para a construção de territórios educadores que vão além dos muros escolares.

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais e sociais do Programa Mais Educação têm oferecido recursos para a construção de práticas educativas que vão ao encontro das necessidades das crianças e adolescentes em situação de risco social. As bases conceituais do Programa Mais Educação nas escolas e nas cidades são :

Apliação dos tempos e espaços educativos; compreensão do processo de mudança paradigmática na educação; compreensão da cidade como território educativo-educador; construção da intersectorialidade entre as políticas públicas de diferentes campos (novo modelo de gestão de políticas sociais), potencializando a oferta de serviços públicos e seus resultados em termos de humanização e qualidade de vida; legitimação dos saberes comunitários e ou saberes do mundo da vida.

Neste contexto, converter as escolas e os parques infantis em espaços para as crianças na cidade, transformando-os em território educativo para além do imaginário e da concepção dos adultos, é poder fazer da cidade uma pedagogia (MOLL, 2004). Assim, a infância teria lugar central nas discussões das ciências médicas, das políticas públicas e educacionais, tendo sua presença, ação e participação na cidade.

Na busca da cidade educadora, o Programa Mais Educação prevê que os espaços públicos possam ser vivenciados como experiências educativas, dentro de uma perspectiva de responsabilização de toda a cidade com a Educação das novas gerações. As expressões corriqueiras “lugar de criança é na escola” ou “a rua não é lugar de criança” revelam quais são os lugares da infância na cidade hoje e que tipo de relações é estabelecido com ela. O Programa Mais Educação é uma estratégia para a construção de um novo paradigma de Educação Integral, transformando a Educação e o contexto das cidades. Deve-se reconstruí-la de forma mais justa e igualitária e para garantir seu papel como educadora.

Para isso, é necessária a construção de novos saberes que formem e orientem as práticas educativas sociais, apontando novos caminhos para o desenvolvimento da participação efetiva da comunidade e das crianças e adolescentes. Esta é uma nova educação, a educação integral que garante e forma os alunos para atuar de modo transformador e emancipatório. Logo, ao lutar por uma educação que responda aos objetivos gerais da Educação para os Direitos Humanos e da Cidadania, estamos preparando os jovens para a inclusão social e o respeito à diversidade e à democracia. Desta forma, a proposta de cidade educadora vem contribuir para a ampliação destas ideias e o desenvolvimento de um projeto educativo pensado coletivamente, pois só assim será garantida a inclusão de todos na escola e na vida da cidade.

UNIDADE 2 - A cidade educadora

O Governo Federal, através do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Programa Mais Educação, estabelece políticas de apoio e incentivo à ampliação gradativa da jornada escolar com a participação de diferentes ministérios, na perspectiva da educação integral como forma de desenvolvimento integral da pessoa humana. Neste sentido, a cidade deve ir além da suas funções tradicio-

nais, como: economia, social, política e de prestação de serviços, para exercer uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Educar para a cidadania consiste em conhecer os direitos, deveres e exercício da cidadania, direitos civis como segurança e locomoção, direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, entre outros, de sorte que as pessoas se sintam comprometidas com a cidade.

Neste contexto, a educação integral, segundo Moll (2004), alinha-se ao paradigma pelo projeto de cidade educadora para as possibilidades de articularem-se entre si e discutir a função social da escola uma vez que esta tem um papel muito importante para a sociedade na qual está inserida, visto que deve formar sujeitos com competências e habilidades para desempenharem funções dentro do campo econômico, social, político e de prestação de serviços para garantir o desenvolvimento da cidade.

Com a intenção de transformar uma cidade numa cidade educadora, a escola renasce com a comunidade educadora, no novo espaço cultural da cidade, integrando-se neste espaço. Dessa forma, a escola deixa de ser um lugar abstrato e distante da realidade, inserindo-se na vida da cidade, transformando-se num novo espaço para construção da cidadania. A cidade educadora tem a capacidade de acolher e inter-relacionar os processos educativos formais, não formais e informais. Dentro dessa perspectiva, a educação é entendida como um processo complexo capaz de se desenvolver em múltiplos espaços.

O ideário de uma cidade educadora vem se delineando mais firmemente na última década do século XX, quando se observa o movimento mundial de cidades que vêm tomando consciência de seu papel na educação dos cidadãos. A cidade educadora pode ser uma cidade que se reconhece com inúmeras possibilidades educativas, contendo em si mesma elementos que contribuem para uma formação integral. A ideia da cidade educadora, ou do

desenvolvimento de projetos educativos de cidade, tem crescido nos últimos anos como um grande movimento cidadão que envolve as escolas da cidade, mas também mobiliza outros profissionais, empresários, arquitetos, artistas e todo cidadão que deseje fazer de sua cidade um projeto educativo de futuro. Conseqüentemente, tal desejo resulta numa visão de educação que vai além da escola e atinge toda a cidade.

A Carta das Cidades Educadoras, escrita em Barcelona, descreve os princípios que devem ser respeitados pela cidade que pretende tornar-se educadora. Para tanto, a cidade deveria passar a ser um lugar de convivência, de aprendizagem, de participação da vida social, política onde todos pudessem exercer seus direitos de cidadãos. Tal Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

Vivemos num momento histórico em que a cidade, como espaço público, sofre uma crise profunda com os problemas como: o desemprego, a violência, a exclusão social, o individualismo e a solidão. Há um senso comum de que a cidade, vai perdendo sua função comunitária, educativa e civilizadora. Diante disso, viver um conceito de cidade educadora significa repensar a cidade, seus conceitos, pré-conceitos e estereótipos e reinventá-la, reconstruí-la. O processo de transformação das cidades, no âmbito da construção de um novo paradigma contemporâneo de Educação Integral por meio de cidades educadoras é recente. Contudo, já se pode constatar que tal processo se encontra em curso. Articulações vêm sendo feitas entre as instituições. Também é positivo o fato de as escolas serem lugar de lazer, decisão e participação para a comunidade, motivando seus moradores à participação cidadã por meio da comunidade educativa. Assim, o combate ao fracasso escolar ocorre por meio de novos olhares e propostas educativas.

Assim sendo, uma cidade traz em si a necessidade de uma pedagogia urbana (MOLL, 2008) por meio da qual se recria a vida pela ampliação do campo de ação pedagógica de seus espaços. A cidade tem muito a nos ensinar, desde sua organização aos conhecimentos que ricamente nela circulam em todo tempo e lugar. A dificuldade está em fazer com que seus habitantes, percebam a cidade como educadora.

Diante disso, torna-se necessário desvelar a imagem que os cidadãos têm de sua cidade. Neste sentido, Brarda e Rios (2004) apresentam algumas sugestões como: elaboração de materiais para o conhecimento da cidade; construção de centros de informações; exposições em museus da cidade; desenvolvimento de medidas para incrementar a experiência direta da cidade e reflexão sobre essa experiência; promoção de espaços de participação; ações para o desenvolvimento do sentido de pertencimento; elaboração do mapa educativo da cidade. Estas ações intencionais viabilizam a cidade, que passa de Educativa para Educadora. A cidade não é apenas um fenômeno físico ou uma forma de tomar posse de um espaço, ela também é um local onde seus habitantes vivenciam inúmeras interações e experiências; ela deixa de ser um cenário de uma ação educativa para agente da educação.

Nesta perspectiva, surge a necessidade de pensar a cidade em sua totalidade complexa, recuperar o seu espaço público de discussão e realização, fortalecendo o desenvolvimento de experiências culturais através do exercício da cidadania. As decisões políticas devem viabilizar o desenvolvimento de estratégias neste sentido. Para que a cidade seja considerada educadora, ela precisa ser entendida e pensada para esta intencionalidade.

Hoje, as cidades são obrigadas a enfrentar muitos problemas de ordem social na tomada de decisões urgentes em relação aos direitos humanos. Valores como a igualdade e o respeito devem ser construídos através de ações conjuntas de pessoas engajadas em comunidades políticas e organizadas em defesa de seus direitos. A participação surgirá da conscientização das pessoas para a ne-

cessidade de lutarem pelos seus direitos como cidadãos. E para tanto o Programa do Mais Educação tem a intenção de ensinar e aprender, constituindo-se num critério básico para caracterizar um processo educativo. Neste sentido, os espaços não formais são parceiros fundamentais na constituição da cidade como um grande arranjo educativo local.

Há uma estreita relação entre o projeto de cidade educadora e a ideia de combate ao fracasso escolar. Ambos têm o intuito de romper com a exclusão social, promover a humanização, a participação de todos os cidadãos nos processos sociais mais globais. Diante de tal afirmativa faz-se necessário refletir sobre a relação entre a escola e a cidade a fim de vislumbrarmos caminhos com possibilidades de amadurecimento e fortalecimento dos conceitos de escolas e cidade para que ambas se orientem por um projeto cultural e de formação eficaz e participativo de aplicação de educação integral.

Para tanto, a escola e a cidade precisam construir projetos interessantes e audaciosos que vão além do fazer educativo, que superem as questões curriculares, buscando a integração da escola ao contexto local, buscando garantir a inclusão dos diversos segmentos constitutivos da sociedade. Por outro lado, é de suma importância que se melhorem as condições estruturais das escolas e dos espaços públicos para que possa, efetivamente, formar o cidadão coletivo, aquele que se volta verdadeiramente para o interesse da coletividade e conseqüentemente se sensibiliza com as mais diversas reivindicações, que são históricas dos vários grupos sociais. Há grupos de mulheres que lutam por creches, grupos de favelados que lutam pela posse da terra, grupos de moradores pobres que lutam pelo acesso a algum tipo de moradia. Existem os grupos que lutam pelo exercício da cidadania dos negros, homossexuais, mulheres, pela paz, em defesa da ecologia. (GOHN, 1994, p. 16)

Os macrocampos do Programa Mais Educação podem ser aproveitados para transformar os projetos pedagógicos das escolas e

das cidades, sugerindo um trabalho coletivo. Mas tão importante quanto a garantia de recursos financeiros para a realização das atividades sugeridas pelo Mais Educação é a formação permanente de seus atores. Somente assim a escola formará alunos com sensibilidade, respeito, solidariedade, com um novo olhar sobre a vida da cidade.



2.1 Integração entre a escola e a cidade educadora

É importante lembrar que o Mais Educação, congregando ações conjuntas dos Ministérios da Educação (MEC), Cultura (MinC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Esporte (ME), Ciência e Tecnologia (MCT), Meio Ambiente (MMA) e Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República, prevê a articulação entre uma rede de integração com a escola e a cidade, através de uma proposta pedagógica que extrapole os muros escolares para utilizar o meio urbano e social como agentes educativos. Afinal, a escola não é a única via de aprendizagem, mas uma entre muitas possibilidades de adquirir conhecimento. Neste contexto, a escola integrada com os espaços públicos, ruas, parques, praças e museus promove a participação urbana infantil.

Esta rede de integração sustenta-se em quatro pilares promo-

vidos pela escola: conhecimento, ocupação, intervenção e participação nos espaços e equipamentos urbanos pelas crianças. Diante disso, o primeiro passo é possibilitar às crianças passeios urbanos para que conheçam os espaços e equipamentos urbanos de sua cidade. Na medida em que realizam estes passeios, elas vão ocupando os espaços urbanos dando visibilidade à sua presença na cidade. A partir do momento em que as crianças conhecem a cidade, começam a fazer intervenções nos espaços e equipamentos urbanos participando da (re)criação da cidade. A dimensão relacional da escola não pode ser separada da dimensão relacional da própria comunidade. Entre a escola, o bairro, a habitação, o clube, associações culturais e recreativas, locais de lazer e trabalho há que se estabelecer uma corrente de integração capaz de dar sentido ao cotidiano urbano das crianças.

Para tanto, a escola deve constantemente rever seu currículo, adaptando-o ao contexto em que se insere, inovando suas práticas, indo além dos seus muros, incluindo as novas tecnologias e mídias no seu trabalho, garantindo condições para que o conhecimento, o desenvolvimento pessoal e social sejam valores indiscutíveis para sua comunidade escolar. E não menos importante é a preparação dos professores, que deve ser adequada para atuar profissionalmente nessa realidade.

Para que a educação integral tenha um contexto favorável, é importante que as cidades, ou a política das cidades, assumam a educação como prioridade, como eixo condutor de todas as políticas. Já existem iniciativas interessantes nesse sentido: as chamadas cidades educadoras. A cidade educadora é uma cidade que demonstra alternativas de práticas educativas que podem garantir a participação em sua integralidade, ou seja, a participação da comunidade em todas as ações da cidade, nas questões de educação, política, cultura, social e econômica, contribuem para uma formação integral. Esta possibilidade de cidade educadora vem se desenvolvendo ao longo do tempo como uma prática educativa e envolve as escolas para esta ação; contudo, é uma maneira de se pensar a educação além da rotina formalizada

deste espaço e que assim possa atingir o 'além muro' da escola, atingir a comunidade em geral, a cidade.

O trabalho da escola colabora indiscutivelmente para o sucesso da construção de cidades que se desejam educadoras, desde que sejam observados, analisados e reformulados todos os aspectos que consolidam completamente o papel e as características da educação integral e, particularmente, da educação escolar. Diante de tal percepção, o conceito de cidade se amplia na medida em que esta passa efetivamente a se preocupar com a mentalidade e as atitudes dos sujeitos que dela fazem parte para que estes possam viver em harmonia com os seus pares assim como a própria cidade. Assim a cidade se torna educadora, pois pressupõe a intencionalidade educativa das políticas públicas em geral, entendidas de forma ampla e não apenas por parte das secretarias municipais de educação.

Neste contexto, torna-se necessário que o governo local garanta um caráter educativo, integrador e plural às suas ações como um todo. E não apenas delegar única e exclusivamente à escola a função da promoção de uma cidade educadora, que sem dúvida alguma, estará, conceitualmente equivocada, assim como se caracterizará num desafio injusto e intransponível para a mesma.

O Programa Mais Educação sugere ir para além da escola de tempo integral e estabelece a necessidade da construção e organização de um projeto político de cidade e a discussão dos objetivos do mesmo que deve ser feita de forma que os sujeitos construam uma percepção urbana, o cuidado com o patrimônio urbano, que assumam a gestão democrática e participem de modo a construir uma sociedade mais humana, bonita e com justiça social, com responsabilidade e envolvimento de todos a fim de que possam se unir para propor políticas públicas que beneficiem a vida de todos e da sociedade trazendo, dessa forma, a marca de muitos atores envolvidos na construção democrática dos espaços da escola e da cidade.

A educação integral é sem dúvida a relação resultante de uma nova lógica de poder, de colaboração solidária, onde escola e cidade lutam pela democratização dos espaços, pela inclusão social, pelo respeito à diversidade, pensando a educação em plena consonância com a vida de todos os sujeitos da sociedade. Esse movimento converge para concepção de uma cidade educadora que se percebe em vínculos e relações que ligam o seu aqui e agora com uma consciência coletiva, reconhecendo as demandas de suas comunidades locais e contribuindo para que o espaço da escola se afirme como lugar de produção de conhecimento significativo para os alunos e a comunidade. Assim, mediando processos que buscam a garantia do direito à cidade, a escola pública se afirma como um equipamento da comunidade.

Fórum:

ATENÇÃO!!!

** Para este fórum, leia o material didático no livro e comece seu comentário partindo de algo que o colega escreveu anteriormente e continue fazendo as suas considerações. (Exceção para primeira postagem).

Como estamos convivendo em e com nossas cidades? Como pintamos o mundo com nossas presenças? Que ambientes desejamos? Que cidades buscamos construir nossos modos de vida? Que cheiros, cores e sons queremos ver e ouvir nos mundos em que vivemos? Como configuramos um lugar e como esse mesmo lugar nos atravessa e nos subjetiva?



REFERÊNCIAS

AICE - Asociación Internacional de Ciudades Educadoras – 2001 – Tradução da pesquisadora. Carta de Ciudades Educadoras (Barcelona, 1990).

ALMEIDA, L.R.S. Pierre Bordieu. “A transformação social no contexto de A reprodução”. INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação, Editora da UFG, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005.

AZEVEDO, José Clóvis, A Democratização da Escola no Contexto da Democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre, in, SILVA Luiz Heron (org.), Escola Cidadã: teoria e prática, Petrópolis, Vozes, 1999.

BRARDA Anália e RIOS Guilherme, Argumentos e estratégias para a construção da Cidade Educadora, in, GADOTTI Moacir, PADILHA Paulo Roberto, CABEZUDO Alicia (orgs.) Cidade Educadora: princípios e experiências. São Paulo, Cortez, 2004.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23dez.1996.

BRASIL. Constituição, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil.

CABEZUDO Alicia, Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais, in, _____: Cidade Educadora: princípios e experiências. São Paulo, Cortez, 2004.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação e Sociedade, Campinas v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

COELHO, Lúgia Martha C.C., CAVALIERE, Ana Maria V. (orgs) Edu-

cação Brasileira E (M) Tempo Integral. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes Editora, 2002.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, s/d. Cadernos da Escola Plural. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, 1995.

DELORS, Jacques. Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação Para o Século XXI. São Paulo, Cortez, Brasília, DF, UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

GADOTI, Moacir. Pedagogia da Práxis. São Paulo: Cortez editora, 1995.

_____. A questão da Educação formal/não-formal. institut international des droits de l'enfant (ide) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GALLO, Silvio. Educação anarquista: um paradigma para hoje. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

GODOY, Arilda Schimidt. Didática para o ensino superior. Editora Iglu, 2000.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais e educação – 2ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época. V. 5).

_____. Educação não-formal, par-

tipificação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas, Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro,v.14,n.50,p.27-38,jan./mar.2006. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf> . Acesso em: 07 Jul. 2008.

GRACIANI, M. S. S.: Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma

experiência de vida. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997.

3128

LIBÂNIO, José Carlos. Didática. Cortez Editora, 1990.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver Martins. A didática e as contradições da prática. Editora Papirus, 2ª edição, 2003.

MELLO, Guiomar N.. Educação e transição democrática. Editora Cortez, 1987.

MOLL, Jaqueline. A cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI,Marli; FLORES,Maria Luisa Rodrigues: TOLEDO, Lesli(orgs). Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre. São Paulo. Cortez,2004.

MULLER, V.R.; TOMAZ, C.A.: Crianças, Participação e Cidades: uma geo-grafia da infância. 2008.

NUÑEZ, V.: Modelos de educación social en la época contemporânea. Barcelona: PPU. 1990.

PACHECO, Eliezer. A cidade educando a escola. In TOLEDO (orgs.) São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004 – (Coleção Cidades Educadoras).

ROSENBERG, Lia. Educação e desigualdade social. Editora Loyola

la, 1984.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. São Paulo: EDUSP, 2003, 2ª edição

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O local e o global: limites e desafios da participação cidadã – 3ª. Ed. São Paulo: Cortez; Recife EQUIP; Salvador: UFBA, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. 2ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional-MEC, 1976.

TOLEDO Leslie, FLORES Mátria Luiza Rodrigues, CONZATTI Marli (orgs.), Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre, São Paulo, Cortez, 2004.

TRILLA, Jaume. La educación fuera de la escuela. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

Sobre o autor:

Prof^a. MSc. Delma Freo Faccin- UEMS

Possui graduação em Ciências - Habilitação em Física pela Universidade de Ijuí (1990), especialização pela Universidade Integrada (1992) e mestrado em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (2002). Atualmente é Professora da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

<http://lattes.cnpq.br/6402957570829042>

Submódulo II

A pedagogia cultural

Patrícia Barbosa Pereira - UDESC

Leandro Belinaso Guimarães - UFSC

Apresentação

É com satisfação que apresentamos a você, aluno/a do Curso de Educação Integral e Integrada, uma reflexão sobre as pedagogias culturais. Entendendo a cidade que vivemos como educadora, as relações que estabelecemos no âmbito da mesma podem ser articuladas às práticas pedagógicas que formulamos. Diariamente nos relacionamos com diferentes artefatos da cultura, quando transitamos pelos espaços do urbano: imagens publicitárias que lemos pelas ruas, textos jornalísticos que vemos ao passarmos pelas Bancas, programas televisivos a que assistimos quase sem querer enquanto almoçamos; enfim, os artefatos e suas pedagogias culturais estão presentes nas nossas vidas. Pensamos que a Educação Integral pode mergulhar nesse universo, trazendo as cenas do urbano para uma reflexão educativa. No nosso caso, estaremos, especificamente, tratando de temas e questões do campo das ciências naturais. Esperamos que vocês estejam conosco nessa breve jornada.

Objetivos

A partir dos nossos estudos, você será capaz de pensar, introdutoriamente, possibilidades de práticas pedagógicas com artefatos culturais, visando à educação integral e à cidade como educadora.

UNIDADE 1 - Integração das práticas escolares e sociais

Para além da ideia de uma escola que atende o estudante durante todo o período diário, o conceito de educação que será exposto neste texto abrange a integração às práticas pedagógicas escolares dos acontecimentos sociais na vida de um sujeito que passa a ser visto não somente por suas construções cognitivas, mas como articulado e subjetivado por questões culturais, sociais, políticas, econômicas, éticas, entre outras. O próprio Projeto Preliminar do Curso de Educação Integral e Integrada (BRASIL, 2008) aborda a questão da aprendizagem como ocorrente ao longo de toda a vida do estudante, em diferentes contextos: na família, na escola, na cidade, em espaços formais e informais de ensino. Com relação aos materiais de referência sobre o debate em educação integral, Moll (2008) reitera:

A esse respeito, podemos dizer que a ampliação do tempo na Educação Integral tem sido alvo de debates sobre a maior permanência das crianças e jovens, seja no espaço escolar seja na perspectiva da cidade como espaço educativo (MOLL, 2008, p. 41).

Isso nos dá indícios de que a aprendizagem, não somente das ciências da natureza, nosso objeto de estudo, se dá cotidianamente de maneira dinâmica e contínua, sem a existência de barreiras, ou seja, dos fragmentos que, nas práticas escolares, constituem as disciplinas. Como argumentam Nilda Alves, Elizabeth Macedo, Inês de Oliveira e Luis Carlos Manhaes (2002), os conhecimentos produzidos nas práticas pedagógicas cotidianas⁴ se hibridizam com aqueles que chegam às escolas através de políticas públicas

4 - Entendemos “cotidiano” como os espaços-tempos em que negociamos a construção dos nossos modos de vida e de nossas presumidas e instáveis identidades, ao qual se articulam tanto questões locais, como globais.

governamentais (guias curriculares, livros didáticos, legislações). Assim, a valorização dos conhecimentos cotidianos através de articulações desses com aqueles tidos como mais “científicos” permitem a construção de uma prática pedagógica que possa estar mais sintonizada com os tempos e os espaços atualizados dos jovens e das crianças a quem se direcionam nossas ações. Assim, embora, como professores, alguns de nós têm atuado em uma construção curricular fragmentada em disciplinas (valorizando apenas os conhecimentos “escolares” tidos como científicos), não podemos esquecer os conhecimentos cotidianos que emergem tanto das práticas pedagógicas diárias impulsionadas por inúmeros professores em variadas salas de aula espalhadas pelo país, como das diferentes relações que estabelecemos (nós e nossos alunos) continuamente, seja com outros sujeitos, seja com inúmeros espaços sociais, seja com artefatos culturais (filmes, revistas, programas televisivos, sítios na Rede, entre outros)⁵.

Apesar de atualmente sabermos que a construção de conhecimentos, na maioria das situações do dia-a-dia, não se configura em “pacotes fechados”, é possível perceber, ao adentrarmos nas leituras sobre a construção dos conhecimentos científicos, que o estabelecimento da ciência como “o campo do saber” que, até hoje, é tido como “verdadeiro”, se solidificou através da fragmentação dos saberes. Esta se expressa claramente por meio das dualidades estabelecidas pela Modernidade (desde pelo menos o advento da Ciência Moderna no século XVII), tais como as separações binárias e simplistas (a nosso ver atualmente) entre sujeito-objeto, corpo-alma, natureza-cultura.

Fortalecidas, estas dualidades assumiram, ao longo da história da construção dos conhecimentos, grande influência sobre o ensino/aprendizagem das ciências da natureza. Assim, este ensino deixou, pelo menos até os anos de 1980, de levar em conta as

5 - Sobre tais questões estudar a noção de pedagogia cultural através do artigo de Costa (2003). Oferecer o link de acesso: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2703>



Saiba mais. Acesse:

<http://www.artefatocultural.com.br/portal/index.php>

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=127&doc=9679&mid=2>

circunstâncias sociais, filosóficas, políticas, culturais e econômicas, bem como a formação de valores e atitudes.



Outra visão não muito recente, mas ainda muito atual, é a de Souza Santos (2008), quando propõe em sua obra "Um discurso sobre as ciências" uma aproximação das ciências naturais às ciências sociais, ao considerar a importância de um conhecimento não dualista. Assim, a superação desta dicotomia coloca o ser humano como autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento. Um conhecimento que, por sua vez, é global, mas sendo global, é também local, pois se dá ao redor de temas adotados por grupos sociais como projetos de vida locais. "Os temas são galerias por onde os conhecimentos progredem uns ao encontro dos outros" (SOUZA SANTOS, 2008, falta a página desta citação direta. Se não houver tempo para o professor localizar agora, ele pode fazê-lo para versão impressa do texto ou então pode parafrasear.).

Neste sentido, acreditamos que um ensino de ciências na perspectiva da educação integral e integrada pode vir a ser global, mas não determinístico, ou seja, não é o único possível, "o completo" ou "o correto"; pode ser local, mas não descritivista, ou seja, não é unicamente fundamentado na descrição de conceitos. Assim, acreditamos num ensino que considere as condições de possibilidade, inerente às construções coletivas, aos erros, às incompletudes, às diferentes leituras. "As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-

tempo local” (SOUZA SANTOS, 2008 Novamente falta página).

Existe uma preocupação no que diz respeito aos currículos das ciências naturais, em virtude da busca pela inclusão de aspectos relacionados à construção dos conhecimentos científicos, bem como da natureza da ciência, além da necessidade de privilegiar uma formação em valores e atitudes. Porém, ainda é forte a tendência de um acúmulo de definições enciclopedistas fundamentadas na repetição e memorização, quase sempre sem a valorização dos conhecimentos cotidianos dos estudantes no âmbito das práticas pedagógicas.

Sem os questionamentos em relação aos modos de produção (de constituição) dos conhecimentos científicos, o que prevalece no ensino de ciências é notadamente a ideia de uma ciência fundamentada em métodos e técnicas, repleta de dogmas e relacionada sim ao ensino dos supracitados conhecimentos enciclopedistas.

Pensando nestas questões e na possibilidade de um trabalho que inclua tempos e espaços, não só escolares, propomos duas vias, que se entrecruzam, para a construção de saberes integrais relacionados também às ciências da natureza: a compreensão das relações entre a tríade Ciência, Tecnologia, e Sociedade (CTS), bem como uma apreciação dos artefatos midiáticos, principalmente no que diz respeito às questões envolvendo temas que comumente associamos às ciências naturais.



Para se trabalhar o ensino de ciências da natureza de maneira integral e integrada, parece-nos imprescindível a possibilidade (além da importância do reconhecimento) de se partir do princípio de que a atividade científica é humana e que há uma série de fatores subjetivos que influenciarão na construção deste campo do saber. Mais do que isso, este ensino deve trazer questões que propiciem um posicionamento dos estudantes como seres também participantes do processo de construção dos conhecimentos científicos, pois antes de estudantes, são cidadãos.

Cabe aqui ressaltar a leitura de cidadania não como a qualidade de um cidadão apenas identificado como habitante da cidade, mas sim a qualidade daquele que se situa como sujeito no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este, numa dinâmica, como expõem Reigada e Reis (2004) em que cada indivíduo apresenta instrumentos para criticar a realidade e para perceber como participar das mudanças pelas quais terá condições de lutar.

1.1 A possibilidade da contextualização via CTS

Meramente conteudista, a abordagem das ciências da natureza, em algumas escolas, ainda ocorre de maneira descontextualizada, pois, por vezes, privilegia os conteúdos de forma descritiva e deixa de trazer questões sociais ao âmbito das práticas pedagógicas. Para além de uma crítica a algumas práticas, propomos um trabalho curricular a partir do enfoque da linha de estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que aborde a compreensão das relações entre estas áreas, e a compreensão das mesmas no contexto sociocultural.

Uma definição de CTS pode ser encontrada em Bazzo, von Linsingen e Pereira (2003). Estes autores expõem que os estudos CTS surgiram como uma reação acadêmica contra a tradicional concepção essencialista e triunfalista de ciência e tecnologia, fre-

quentemente presente no mundo acadêmico e nos meios de divulgação, bem como em documentos curriculares oficiais, e que é representada por uma equação, conhecida como “o modelo linear de desenvolvimento”: + ciência = + tecnologia = + riqueza = + bem estar social (Aqui poderia haver uma ilustração retomando ou apenas destacando a equação.). Além disso, os estudos CTS apresentam um caráter acentuadamente crítico a respeito desta visão de ciência e tecnologia que se disseminou em nossa sociedade. Desta forma:

Os estudos CTS buscam compreender a dimensão social da ciência e tecnologia, tanto desde o ponto de vista dos seus antecedentes sociais como de suas conseqüências sociais e ambientais, ou seja, tanto no que diz respeito aos fatores de natureza social, política ou econômica que modulam a mudança científico-tecnológica, como pelo que concerne às repercussões éticas, ambientais ou culturais desta mudança (BAZZO, VON LINSINGEN & PEREIRA, 2003, p. 125).

A noção da abrangência das interferências da tecnociência nas sociedades já permeia também algumas práticas pedagógicas. Para Cassiani, von Linsingen e Pereira (2008), a educação na perspectiva CTS visa possibilitar uma formação para maior inserção social das pessoas a fim de se tornarem aptas a participar dos processos de tomadas de decisões em assuntos que envolvam ciência e tecnologia. Desta forma, o ensino das ciências deixa de ser focado em conteúdos distantes e fragmentados, com conhecimentos supostamente autônomos e neutros, e passa a ser focado em situações dos estudantes em seus contextos vivenciais.

Como Santos e Mortimer (2002) expõem, existem vários princípios diferenciadores entre os currículos CTS e os convencionais, mas as principais diferenças se situam na formação de valores e atitudes, na abordagem temática e num ensino que leve o estu-

dante a participar, em contraposição ao modelo passivo. E uma forma de desenvolver algumas destas diferenças se encontra na possibilidade de investigação.

Trabalhar questões pertinentes à história da ciência parece ser outro possível viés interessante para a exploração dos aspectos sociais inerentes ao ensino de ciências. Neste sentido, propomos um trabalho que inclua, assim como sugerem Chassot e Oliveira (1998), o estabelecimento de um contraponto do desenvolvimento da ciência e das tecnologias da atualidade com aquelas da época dos pais e avós de nossos estudantes. Assim, os professores têm a possibilidade de selecionar a informação para com ela fazer formação, ou seja, instigar um espírito investigativo nestes tempos em que vivemos num de excesso de informações, muitas vezes estimuladoras da construção de sentidos amplamente diferentes

dos que os professores pretendem abordar. Este caminho também favorece a sensação de pertencimento, por parte dos estudantes, das mudanças da sociedade, pois os mesmos passam a se verem também como agentes da transformação de uma história que não está pronta, uma história que não está acabada, que não possui uma verdade imutável e única, mas sim conhecimentos dinâmicos, flexíveis e provisórios, inseparavelmente ligados à construção humana.

Uma possibilidade de trabalho de análise e compreensão dos aspectos sociais da ciência e da tecnologia e a relação que ambas têm, historicamente, com os seres humanos, e, portanto, com construção dos conhecimentos que hoje nos são acessíveis (até por serem fruto destes) pode se dar através dos estudos das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), justamente por possibilitar abordagens mais amplas, fundamentadas na transposição de barreiras entre os campos disciplinares.

Na visão de Moll (2008), é no enfrentamento da distância que hoje caracteriza as relações entre escola e comunidade que

se dá a possibilidade de ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes. Desta forma, a autora ainda expõe:

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças - o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos ambientes da cultura marcado pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas (MOLL, 2008, p. 37).

Acreditamos que uma possível aproximação entre os estudantes com as complexas relações desta tríade CTS (porém não menos presentes rotineiramente), de modo que os mesmos percebam também as ciências da natureza nos mais variados tempos de suas vidas, vai muito ao encontro desta perspectiva de educação (CTS), pois incita a participação dos estudantes como cidadãos, visa a uma aproximação entre os diversos campos disciplinares, relaciona meio ambiente e vida cotidiana (a ciência, a tecnologia e seus resultados são pensados na vida cotidiana), preocupa-se com estas interações. Enfim, uma educação que procura formar indivíduos cientes de seus papéis como participantes ativos da sociedade em que vivem, que pensam inclusive a respeito das implicações desta ciência e tecnologia na sociedade e dos problemas sociais e ambientais como problemas comuns.

De acordo com o texto referência para o debate nacional (MOLL, 2008), outro pressuposto da educação integral, que também se interconecta com uma abordagem CTS é o fato de este tipo de educação, como é proposta atualmente, responder aos objetivos gerais da Educação para os Direitos Humanos e Cidadania, estes voltados à melhoria da qualidade de ensino visando à preparação dos jovens para a inclusão social e o respeito à diversidade e à democracia.

Apesar de uma crescente preocupação com os enfoques metodológicos das ciências da natureza (pois aqui apresentamos apenas um campo de estudos, dentre muitos), ainda é frequente os livros de ciências e o próprio discurso de alguns professores apresentarem as relações entre ciência e tecnologia de forma descontextualizada, separada da sociedade. Assim como ainda é comum, muitos discursos considerarem a existência de um único método científico, representado por um conjunto de regras fixas para encontrar uma suposta verdade. Poucas vezes, o lado humanístico, histórico e sociológico é considerado dentro do estudo das ciências da natureza. Uma alternativa para isso, pensando numa perspectiva de integração, que traga à discussão a influência midiática, seria a abordagem das ciências da natureza a partir de um enfoque CTS, numa tentativa de suscitar a capacidade reflexiva dos estudantes, a fim de lhes garantir a tomada de decisões mais críticas.

UNIDADE 2 - Educação integral nas ciências da natureza



Saiba mais. Acesse:

<http://www.sobresites.com/te/midia.htm>

1.1 O lugar dos artefatos midiáticos

A mídia e os recursos audiovisuais (TV, aparelhos de DVD, computadores, vídeos-game, rádio, entre outros) são objetos que podem ser considerados como inspiradores de nossas vidas cotidianas. É através das relações que tecemos com os mais variados produtos da mídia que conectamos pessoas distantes, viajamos a lugares que jamais imaginaríamos conhecer, resolvemos questões simples do dia-a-dia, escolhemos o que vamos comer e vestir. Muito além do entretenimento, a mídia e seus artefatos produzem significados que nos aproximam com um mundo tido como mais global, nos ensinam modos de ver e estar no mundo; enfim, nos subjetivam, ou seja, nos dizem algo daquilo que somos.

Ao pensarmos num panorama com possíveis relações entre a mídia e o projeto de uma educação integral, buscamos no texto referência para o debate nacional sobre educação integral, o que Moll (2008) nos diz:

A promoção do projeto de Educação Integral, enraizado no Projeto Político Pedagógico da escola, pressupõe o diálogo com a comunidade, de modo a favorecer a complementaridade entre os diferentes agentes e espaços educativos e, no sentido dessa lógica, há pelo menos duas posições, à primeira vista díspares, mas que podem, inclusive, complementarem-se. Historicamente, o projeto de Educação Integral está enraizado na instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado da formação completa do aluno sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação (MOLL, 2008, p. 40).

A no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação (MOLL, 2008, p. 40). Ao considerarmos outros espaços como também possíveis para a formação dos estudantes, consideramos que a mídia participa, nos tempos atuais, da construção dos modos como vamos enxergando e narrando o mundo.

Esta relação da mídia com diversos tempos e espaços (para além dos escolares) educativos tem sido palco de muitos estudos que assumem a cultura como "central" na configuração dos conhecimentos sobre o mundo. A cultura tem sido compreendida, em trabalhos inspirados no campo dos estudos culturais, como um conjunto de práticas de significação sobre as coisas do mundo. Alguns estudiosos, tais como Stuart Hall (1997), argumentam que:

(...) a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um 'eu verdadeiro e único', mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso

desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados; de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeitos construídas para nós (...) (HALL, 1997, p. 26).

Por estas relações estabelecidas entre nós e os diversos artefatos midiáticos produzirem significações, modos de ver o mundo, é que estes últimos podem ser considerados como pedagógicos, ou seja, através delas aprendemos sobre inúmeras questões que, de alguma forma, nos interessam, nos interpelam, nos subjetivam. "A esse processo 'educativo' operado e exercido por diferentes instâncias culturais, não somente as escolares, alguns autores têm nomeado como 'pedagogia cultural'" (GUIMARÃES & CASSIANI DE SOUZA, 2008, p. 23). Neste sentido, a pedagogia e a cultura se interconectam, pois a cultura passa a ser vista como uma pedagogia, e a pedagogia assume também um papel cultural (SILVA, 1999).

Como defende Orofino (2005), estabelecer uma relação entre a mídia e as práticas educativas é apenas explorar um território já existente, porque a cultura primeira do estudante já é de certa forma uma cultura midiática. A autora ainda nos diz que esta cultura primeira é aquela adquirida antes ou fora da escola, pela autoformação não metódica e não sistemática e nesta cultura é marcante a influência da mídia, principalmente na primeira infância.

Fazendo menção ao estudo de Guimarães e Cassiani de Souza (2008), um dos aspectos e espaços dos tempos pós-modernos que notadamente transforma o mundo e nossa interação com o mesmo é a proliferação e disseminação dos artefatos da mídia. Assim:

Nestes nossos tempos pós-modernos, nos quais temporalidades distintas se coadunam e se interconectam, ou seja, nos quais tempo e espaço se encurtam, se hibridizam, se transformam, pouco podemos en-



Saiba mais. Acesse:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a06v2485.pdf>

<http://www.efdeportes.com/efd116/cultura-midiatica-na-educacao-fisica-escolar.htm>

tender da nossa existência sem estas relações com as mídias, com as tecnologias da informação e da comunicação que nos atravessam, nos tomam, nos interpelam. Sem dúvida, as marcas que configuram nossa pele, os modos como vemos nossos corpos, aquilo que vamos nos tornando dia-a-dia (sic) (que vamos instituindo como momentos felizes ou tristes, como modos de pensar, de se relacionar, como modos de viver e de estar com o outro e conosco mesmo); enfim, a forma como nos subjetivamos está, intrinsecamente, relacionada com estes tempos midiáticos em que vivemos (GUIMARÃES & CASSIANI DE SOUZA, 2008, p. 18).

Como uma das possibilidades apontadas por estes autores, estaria a promoção de uma leitura mais atenta dos produtos midiáticos pelos próprios professores que poderiam abordá-los em sala de aula. Assim, algumas perguntas são propostas visando ampliar o escopo de análise de quem entra em contato com estes produtos. Algumas destas perguntas são: "a) Que tipo de artefato cultural é esse que quero analisar e trabalhar em minha sala de aula?; b) Quais as estratégias de veiculação deste artefato? A quem ele se endereça?; c) Qual a estrutura básica do artefato que estou analisando?; d) De que trata o artefato em questão? Quem fala através dele e de que lugar?; e) Quais linguagens estão sendo operadas no artefato que estou analisando?; f) Que relações podemos fazer entre este artefato da mídia e a educação?" (Guimarães e Cassiani de Souza, 2008).



A tarefa de desnaturalização dos discursos produzidos pela mídia já é objeto de estudo para muitos. Fischer (2008), por exemplo, indica o estabelecimento de uma relação entre a imagem (da mídia) e a experiência ao propor uma experimentação de imagens em vez de, somente, interpretá-las. Assim, a autora sugere que problematizar a relação entre imagem e educação é fazer a história de nosso presente, tratando assim, do que ela chama de “visibilidade das visibilidades” (FISCHER, 2008, p. 28). Esta autora ainda expõe:

Entendo que o olhar da mídia, pensar o olhar da mídia e o nosso olhar em relação às suas imagens passa por esta experiência de deixar-se tocar por imagens que de algum modo tocam as pessoas, no sentido de abrir-se ao que nelas ‘dá a pensar’, ao que nelas é fixado como experiência desejável ou negado como experiência possível (FISCHER, 2008 p. 32).

Esse fazer história proposto por Fischer (2008), em sintonia com as teorizações de Michel Foucault, se conecta com a reconstrução das possibilidades históricas dos artefatos midiáticos, científicos e tecnológicos que permeiam nossas vidas, bem como a possibilidade de compreensão da construção histórica das próprias ciências da natureza. Nesse sentido, ao pensarmos numa integralidade para o ensino-aprendizagem das ciências da natureza não descartamos a possibilidade de ampliação dos espaços e tempos para uma análise mais primorosa das intrínsecas relações que nos constituem (e também nossos estudantes), a partir da incorporação dos produtos da mídia em nossas práticas pedagógicas. Essa análise já pode ser fortalecida desde o momento do reconhecimento de que também estamos o tempo todo permeados/ subjetivados por esta mídia e que a mesma traduz relações bem demarcadas. Apesar da importância deste reconhecimento, se faz necessário também nesta proposta, um trabalho pedagógico com a possibilidade ampla para suscitar uma série de significações (construídas por nós a partir da mídia), o que poderia nos trazer um entendimento e um olhar crítico dos produtos da mídia, a partir da mesma.



Fórum:

Primeiramente, navegue pelo site do fotógrafo Tom Lisboa:

<http://www.sintomnizado.com.br/tomlisboa>

Veja, sobretudo, as imagens das “polaróides invisíveis” entre outras intervenções urbanas.

Depois, assista ao filme “Na Natureza Selvagem”, que pode ser facilmente encontrado em locadoras de DVD e leia a breve crítica publicada no Planeta Educação:

<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1255>

Há trailer legendado em:

<http://www.youtube.com/watch?v=0YBDpPIhEYo>

Por último, escreva um comentário de, no máximo, uma página sobre o filme assistido e as imagens visitadas.

Procure escrever sobre as seguintes questões:

_ Como é a relação do personagem principal do filme com o meio ambiente?

_ Como você pode passar a enxergar a cidade através das polaróides urbanas?



Envio de tarefa:

Leia o texto abaixo:

COSTA, Marisa Vorraber. A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas. *Jornal A Página*. Portugal, ano 12, número 127, outubro de 2003, p. 34.

Disponível em:

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=127&doc=9679&mid=2>

Escreva no blog o que você entendeu/entende por pedagogo cultural.



Blog: (opcional)

Atividade 2

1. Navegue pelo site da “Folha On-Line” Especial sobre Aquecimento Global.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2003/ambiente/>

2. Leia o dossiê sobre “Aquecimento Global” da Revista Com Ciência.

<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=22/>

Leia, sobretudo, a resenha escrita por Susana Dias sobre o filme “Uma Verdade Inconveniente”.

3. Assista, também, ao filme “Uma Verdade Inconveniente”.

4. Após ter lido e visto os materiais sugeridos, realize a seguinte atividade:

Escreva uma página sobre o filme assistido. Veja se você concorda com as observações tecidas pela resenha crítica de Susana Dias.

Fonte: Times 12, espaço 1,5 cm. Nome aluno/pólo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; MACEDO Elizabeth; OLIVEIRA, Inês de; MANHAES, Luis Carlos. Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.

BAZZO, W. A.; von LINSINGEN, I. & PEREIRA, L. T. do V. Introdução aos estudos CTS (ciência, tecnologia e sociedade). Madri: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2003.

CASSIANI; LINSINGEN, I. V.; PEREIRA, P. B. Repensando a formação de professores de ciências numa perspectiva CTS: algumas intervenções. In: SEARA, I. C.; DIAS, M. F. S.; OSTETTO, L. E. & CASSIANI, S. (Org.). Práticas pedagógicas e estágios: Diálogos com a prática escolar. 1ª ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, v. 1, p. 85-102. .

CHASSOT, A. Inserindo a história da ciência no fazer educação com ciência. In: CHASSOT, A. & OLIVEIRA, R.J. de. Ciência, ética e cultura na educação. São Leopoldo: Unisinos, 1998, p. 77-93.

_____. O Ensino de ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Org.). Currículo de Ciências em debate. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 2004, p. 13-44.

COSTA, Marisa Vorraber. A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas. *Jornal A Página*. Portugal, ano 12, número 127, outubro de 2003, p. 34. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2703>>.

FISCHER, Rosa M. B. Imagens da mídia, educação e experiência. In: FANTIN, M. & GIRARDELLO, G. (Org.). Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 2008, v. 1, p. 25-40.

GUIMARAES, L. B. & CASSIANI de SOUZA, S. Tópicos especiais de educação em biologia. 1ª ed. Florianópolis: UFSC, 2008. v. 1. 120 p.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e realidade. Porto Alegre, RS, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez. 1997.

MOLL, J. Caderno Educação Integral: Série Mais Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

OROFINO, M. I. Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

SANTOS, W. L. P. dos & MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS no contexto da educação brasileira. Ensaio - pesquisa em educação em ciências, Belo Horizonte, MG, v. 02, n.2, p. 133-162, dez. 2002.

SILVA, T. T da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA SANTOS, B. de. Um discurso sobre as ciências. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REIGADA, C. & REIS, M. F. C. T. educação ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de pesquisa-ação. Ciência e Educação, Bauru, SP, v. 10, n. 2, p. 149-159, 2004.

Sobre os autores:

Leandro Belinaso Guimarães - UFSC



Biólogo licenciado pela Universidade de São Paulo (USP-Ribeirão Preto). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenador do "Grupo Tecendo – Educação Ambiental e Estudos Culturais" [www.grupotecendo.com.br].

<http://lattes.cnpq.br/7140550688991603>

Patrícia Barbosa Pereira - UDESC



Bióloga licenciada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela mesma instituição. Professora de Ciências e Biologia nas redes municipal e privada de ensino de Florianópolis. Professora do Centro de Ciências Humanas e da Educação/Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UDESC. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGET/UFSC.

<http://lattes.cnpq.br/5789808853481046>