



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

JÉSSICA MUNIZ BRAGA

**O CURRÍCULO SANTISTA E AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SANTOS
2022**

JÉSSICA MUNIZ BRAGA

**O CURRÍCULO SANTISTA E AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Mariangela Camba

**SANTOS
2022**

B813c Braga, Jéssica Muniz.

O Currículo Santista e as práticas de Multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental / Jéssica Muniz Braga – Santos, 2022.
251 folhas.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Mariangela Camba

Dissertação (Mestrado Profissional em práticas docentes no ensino fundamental), Universidade Metropolitana de Santos. Santos, 2022.

1. Currículo Santista. 2. Interdisciplinaridade. 3. Multiletramentos.
4. Prática Docente.

CDD:375.01

A Dissertação de Mestrado intitulada **“O Currículo Santista e as práticas de Multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental”**, e elaborada por **Jéssica Muniz Braga**, foi apresentada e aprovada em / / , perante banca examinadora composta por

Prof. Dr. Michel da Costa – UNIMES
Avaliador Interno

Prof.^a Dr.^a. Tathianni Cristini da Silva – Universidade Federal de Juiz de Fora
Avaliadora Externa

Prof.^a Dr.^a. Mariangela Camba
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-graduação

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Gestão da Educação: Políticas Educacionais, Currículo, Avaliação e Formação Docente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me permitiu mais esta conquista em minha trajetória pessoal e profissional...

A estimada professora e orientadora, Dra. Mariangela Camba pelo acolher em minha jornada na compreensão de novas possibilidades dentro das práticas curriculares, sempre demonstrando seu comprometimento para com a pesquisa, sua dedicação em dar o "norte" para sequenciarmos, envolvida por sua convicção a qual externa e nos provoca de pronto inúmeras reflexões diante de nossa práxis... exemplo de ser humano e de um profissionalismo ímpar!

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em práticas docentes no ensino fundamental, especialmente ao nosso coordenador, Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, que partilhou conosco suas valorosas concepções acerca dos letramentos, da semiótica e que suscitou a imersão em novos aprofundamentos linguísticos na composição dessa pesquisa.

Com a mesma gratidão, externo meus cumprimentos a Prof.^a Dra. Cibele Mara Dugaich, que nos brindou com as reflexivas sobre a análise do discurso e o contínuo exercício de criticidade que o referem.

Expresso ainda meu carinho pelos fomentos nas aulas de Gestão x Políticas públicas, nas quais a Prof.^a Dra. Elisabeth Tavares, em parceria com minha orientadora foram capazes de "provocar" a todos com suas vivências e posicionamentos diante da Educação e da sociedade tão ávida por mudanças concretas para maior equidade! E com a mesma maestria, o Prof. Dr. Michel Costa ancorou nossos estudos acerca dos letramentos estatísticos e suas vertentes absolutamente necessárias na perspectiva de um currículo pautado na criticidade a qual se delineou esse estudo. Estendo os agradecimentos a Dra. Tathianni Cristina da Silva, pois certamente trará acréscimos para a composição deste estudo. Agradeço ainda a prontidão e o aceite em participar da banca de qualificação deste trabalho, pela atenção devotada à minha dissertação, e pelos apontamentos minuciosos para o aprimoramento da pesquisa acadêmica! Sobretudo, sou imensamente grata aos amigos e familiares que me apoiaram – desde as ausências sociais em detrimento das imersões em leituras, estudos e pesquisas, chegando as palavras de incentivo para concluir essa etapa formativa...

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire)

BRAGA, Jéssica Muniz. O Currículo Santista e as práticas de Multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2022. 251 f. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2022.

RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de estudo o Currículo Santista e suas disposições dada a recente inserção na rede municipal de Santos-SP. O currículo pressupõe as expectativas de um determinado sistema de ensino visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, tendo a premissa de corresponder com as especificidades locais dentro das normativas que o constituem, nesse tocante, a interdisciplinaridade tem papel relevante para promover êxito no logro de tais perspectivas. Todas as visões acerca do currículo devem ser ponderadas para que as ações estejam consonantes aos objetivos propostos de modo a contemplar a heterogeneidade social e suas condições. O cerne do estudo teve a prerrogativa de organizar referenciais teóricos que ancoram as vertentes curriculares na perspectiva crítica, voltados a interdisciplinaridade e as didáticas de Multiletramentos. Tais práticas geram contribuições e resultam em partilhas que conectam a vida com a escola e conseqüentemente, a adoção de vivências interdisciplinares dentro do currículo corroboram para as ressignificações do sujeito em suas relações de aprendizagem e visão de mundo. Nesse processo, docentes e discentes são fundamentais para as práticas reflexivas de aprendizagem. Considerando as novas trajetórias formativas dentro da diversidade dos sistemas de ensino x aprendizagem, a indagação proposta pelo estudo foi: De que forma os docentes constroem suas práticas de Multiletramentos no eixo dos anos iniciais do ensino fundamental articulando teoria e prática de modo a refletir e readequar o Currículo Santista. A metodologia aplicada elegeu o estudo etnográfico, com observação participante, em caráter descritivo e a análise de dados foi qualitativa, por meio de estatística descritiva, fazendo a triangulação das categorias investigadas. O produto desta pesquisa, intitulado "Multiletramentos no currículo: 'Conectando Saberes'" convergiu em uma proposta de formação laboral docente em serviço, durante as reuniões pedagógicas semanais, a fim de corroborar com as reflexivas e práticas dos professores por meio de leituras x discussões in loco conferindo maior espaço para as partilhas no que concerne às metodologias ativas de ensino x aprendizagem no Currículo Santista e os saberes interdisciplinares voltados aos Multieltramentos.

Palavras-chave: Currículo Santista; Interdisciplinaridade; Multiletramentos; Prática Docente.

BRAGA, Jéssica Muniz. The Santista Curriculum and the practices of Multiliteracies in the early years of elementary school. 2022. 251 f. Dissertation of the Professional Master's Program in Teaching Practices in Elementary School of Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2022

ABSTRACT

The present work has as its object of study the Santista Curriculum and its provisions given the recent insertion in the municipal network of Santos-SP. The curriculum presupposes the expectations of a particular education system aiming at the full development of the individual, having the premise of corresponding with the local specificities within the regulations that constitute it, in this regard, interdisciplinarity plays a relevant role in promoting success in achieving such perspectives . All views about the curriculum must be considered so that actions are in line with the proposed objectives in order to contemplate social heterogeneity and its conditions. The core of the study had the prerogative of organizing theoretical references that anchor the curricular aspects in a critical perspective, focused on interdisciplinarity and the didactics of Multiliteracies. Such practices generate contributions and result in sharing that connect life with school and, consequently, the adoption of interdisciplinary experiences within the curriculum corroborate the subject's resignifications in their learning relationships and world view. In this process, teachers and students are essential for reflective learning practices. Considering the new formative trajectories within the diversity of teaching x learning systems, the question proposed by the study was: How do teachers build their practices of Multiliteracies in the axis of the initial years of elementary school, articulating theory and practice in order to reflect and readjust the Holy Curriculum. The applied methodology chose the ethnographic study, with participant observation, in a descriptive character and the data analysis was qualitative, through descriptive statistics, making the triangulation of the investigated categories. The product of this research entitled Multiliteracies in the curriculum: "Conecting Knowledge" converged in a proposal for in-service teacher labor training, during weekly pedagogical meetings, in order to corroborate with the reflections and practices of teachers through readings and discussions in loco, furnishing more space for sharing with regard to active teaching x learning methodologies in the Santista Curriculum and interdisciplinary knowledge focused on Multiliteracies.

Keywords: Santista curriculum; Interdisciplinarity; Multiliteracies; Teaching Practice.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado de Sondagem por período de avaliação trimestral 4ºanos - 2022.....150

Gráfico 2 – Resultado de Sondagem por período de avaliação trimestral 5ºanos - 2022..... 151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e Teses selecionadas do resultado da busca	22
Quadro 2 – Recorte do levantamento de literatura	37
Quadro 3 – Plano e recomposição das aprendizagens	152
Quadro 4 – Questionário docente (Parte 1)	157
Quadro 5 – Questionário docente (Parte 2)	158
Quadro 6 – Perguntas da entrevista presencial realizada com as docentes/objetivos da pergunta e os eixos norteadores da pesquisa	161
Quadro 7 - Relato de prática docente 1	167
Quadro 8 - Relato de prática docente 2	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Planejamento docente x saberes docentes x campos de aprendizagem	60
Figura 2	Saber didático curricular	61
Figura 3	Currículo x validação de saberes discentes.....	66
Figura 4	Tirinha 1 (Heranças culturais)	76
Figura 5	Processo de estudos sobre o currículo e suas implicações práticas	77
Figura 6	Tirinha 2 (Não ao marco temporal).....	86
Figura 7	Tirinha 3 (Mudar o currículo escolar)	88
Figura 8	Charge 1	93
Figura 9	Interdiscurso	94
Figura 10	Tirinha 4 (Biodiversidade).....	105
Figura 11	Gêneros discursivos	106
Figura 12	Análise do discurso	107
Figura 13	Formação discursiva.....	111
Figura 14	Multiletramentos x Educação linguística x Leitura de mundo	129
Figura 15	Tirinha 5 (E a versão dos índios, qual é?)	130
Figura 16	Tirinha 6 (A erosão linguística brasileira).	132
Figura 17	Educação política em ação	133
Figura 18	Charge 2	165
Figura 19	Tirinha 7 (Importância da leitura)	169
Figura 20	Charge 3	171
Figura 21	Charge 4	173
Figura 22	Charge 5	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Grupos classe x Quórum discente x Especificidades educacionais 149

Tabela 2 – Respostas das entrevistas presenciais realizadas com as docentes 1 e 2 162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
D.I – Deficiência intelectual
EJA - Educação de Jovens e Adultos
HTI – Hora de trabalho individual
HTPC – Hora de trabalho pedagógico coletivo
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PSE – Programa Saúde na Escola
ONU - Organização das Nações Unidas
OSC - Organização da Sociedade Civil
RAP – Reunião de aprimoramento profissional
RPA – Reunião Pedagógica e avaliativa
SEDUC – Secretaria Municipal de Educação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TGD - Transtornos globais de desenvolvimento
TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação
UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos

APRESENTAÇÃO

Nascida no município de Santos – SP na década de 80, desde a infância sentia que a Educação estaria presente em minha vida – das brincadeiras de “escolinha” passando a auxiliar irmãos mais novos, primos, vizinhos, colegas que careciam de algum apoio nas tarefas escolares, sempre estive às voltas com as atividades da escola. Fui integrante do grêmio estudantil, da escola pastoral e comunitária, (estudei do antigo primário ao colegial na rede estadual de ensino); fiz Enem e alguns outros vestibulares e iniciei em simultâneo três cursos: Direito (bolsista integral em universidade particular pelo Prouni) no período matutino, a tarde me matriculei no curso tecnólogo em Gestão Empresarial na Fatec de Praia Grande e no período noturno cursava Pedagogia – em faculdade particular.

Durante cerca de 4 meses “sobrevivi” ... Quase ao término do 1º semestre em meados de 2009, optei por trancar a graduação de Direito e de Gestão, quando o coração e a razão tinham plena convicção do caminho a seguir... A docência!

Formada em 2012, ingressei no serviço público municipal de Santos, como professora adjunta (substituta), no ano de 2014 tive a oportunidade de atuar na Educação Infantil na rede municipal de Cubatão – SP, contudo, em 2018, após ser promovida em concurso interno na rede municipal de Santos, solicitei minha exoneração do cargo público de Cubatão, passando a atuar exclusivamente na cidade de Santos.

Desde então, pelas manhãs atuo como professora de apoio aos discentes da Educação Especial (Ed. Infantil / Fundamental) e no período vespertino atuo como regente em classes regulares dos anos iniciais do ensino fundamental.

Na última década (2012/2022) segui buscando o contínuo aprimoramento pessoal/profissional, fiz algumas especializações, geralmente mais de uma formação ao mesmo tempo, cursei especializações em Direito Educacional, Docência do ensino superior, Ed. Especial, Atendimento Educacional Especializado, Gestão Escolar, Ética, valores e cidadania na escola, dentre outras extensões acadêmicas.

Em 2016, decidi ampliar um pouco mais os horizontes na esfera acadêmica e me inscrevi no curso de *posgrado* da Universidade Nacional de Rosário, província de Santa Fé, Argentina, para o doutoramento direto em Humanidades e Artes; um desafio acadêmico interrompido em 2018 por razões de força maior!

Apesar das adversidades, me mantive fiel aos propósitos de formação – e em plena pandemia, resolvi me submeter ao Mestrado Profissional da Universidade Metropolitana de Santos – Unimes, como forma de continuar evoluindo no meu amadurecimento pessoal e profissional.

Meu desejo em contribuir com os pares e partilhar reflexões/práticas que valorem a Educação como um todo, somadas as inquietações diante das metodologias e visões acerca do currículo, fomentaram a busca pela investigação sobre o recém homologado *Currículo Santista* e as práticas voltadas aos Multiletramentos.

Afirmo que foi essa uma das melhores decisões já tomadas, nos últimos dois anos, mesmo em meio as incertezas a que todos estivemos expostos, cresci, aprendi, reconstruí saberes e hoje sinto enorme gratidão por todos os professores que passaram por minha jornada, me ajudaram e contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

“[...] é importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais objetivos mais amplos por que lutam”.
(Giroux).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Objetivos.....	18
1.2	Justificativa.....	18
1.2.1	Marco teórico.....	20
1.3	Levantamento da literatura.....	21
1.4	Configuração da dissertação.....	39
1.5	O currículo e sua importância na aprendizagem.....	41
1.6	Concepções do currículo: transgressões possíveis.....	50
1.7	Paradigmas e perspectivas do currículo.....	59
1.8	Implicações do currículo x diversidade: novos letramentos.....	63
1.9	O currículo além da teoria de reprodução: Educação ou ainda escolarização? 69	
2	CAMINHOS E DESAFIOS DO CURRÍCULO CRÍTICO E PÓS-CRÍTICO.....	72
2.1	O Currículo Santista: interdependências.....	78
2.2	Os Multiletramentos no currículo.....	85
2.3	Sistemas educativos x produção do conhecimento.....	90
2.4	O currículo crítico e as práticas de multiletramentos.....	97
2.5	O currículo no cenário pandêmico: <i>multiletrar</i> é possível?.....	101
3	SEMIOSSES: HIPERMODERNIDADE X GÊNEROS DISCURSIVOS NO CURRÍCULO.....	105
3.1	Decolonialidade do currículo: mundos plurais.....	108
3.2	Temporalidades do currículo: pandemia x tecnologias.....	111
3.3	Kairós no currículo: tempos para transgredir e transformar.....	114
3.4	Perspectiva etnográfica: identidades do Currículo Santista.....	115
3.5	Aprender x compreender x agir: novos fomentos no currículo.....	118
4	POLÍTICAS NORTEADORAS DO CURRÍCULO SANTISTA: CONTEXTOS E PRÁTICAS.....	120
4.1	Discursividades x práticas no Currículo Santista: Multiletrar pra quê?.....	126
4.2	Multiletramentos: Culturas ativas no currículo.....	130
4.3	Interculturalidade x decolonialidade no currículo: insurgências.....	134
4.4	O Currículo Santista e a diáspora nas práticas de Multiletramentos.....	138

5	A METODOLOGIA DE PESQUISA E A ANÁLISE DE DADOS	142
5.1	Corpus de análise.....	143
5.2	Instrumentos da pesquisa de campo.....	145
5.3	Coleta de dados e categorias de análises	147
5.4	Compreensão dos dados analisados	155
5.4.1	Eixos norteadores da pesquisa: devolutivas dos questionários	156
5.4.2	Organização das entrevistas em campo x análise discursiva docente	161
5.5	Interpretação das respostas docentes a luz da filosofia de Bakhtin.....	162
5.6	Discursividade docente: relatos de prática.....	167
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICE A – Questionário dos professores.....	185
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	187
	ANEXO I - TCLE.....	188
	ANEXO II – COMPROVANTE DE APROVAÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL	190
	ANEXO III – Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada	191

1 INTRODUÇÃO

“Me movo como educador, porque primeiro, me movo como gente.”
(FREIRE, 1996, p.94).

Este trabalho tem por finalidade versar acerca dos estudos sobre a implementação do Currículo Santista e as práticas de Multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Santos, quais os paradigmas de aprendizagem envolvidos nessa perspectiva e suas contribuições no processo de ensino e aquisição de saberes. A esfera laboral docente infere demandas que perpassam conjecturas absortas, isto é, temos em voga critérios estabelecidos ao longo dos tempos, os quais precisam ser “repensados” e reavaliados dentro desse universo social que deflagra inúmeras perspectivas nos indivíduos os quais adentra. O fomento desta análise vem da observação diante das dificuldades apresentadas pelos professores (tanto nas formações em serviço quanto no cotidiano educativo...), para a compreensão da nomenclatura e do conceito de Multiletramentos, tais angústias resultam nesse escopo acadêmico para novos fomentos/ diretrizes cuja intencionalidade prevê a discussão de parâmetros para composição de estratégias que auxiliem a práxis e por consequência, confirmam proposições assertivas dentro do currículo, sob o olhar interdisciplinar que possibilita a ampliação de interventivas no processo de aprendizagem. Dentro das perspectivas firmadas a luz da Base Nacional Comum Curricular, os anseios e as políticas setoriais que regulamentam a melhora da qualidade educacional pressupõem o domínio docente bem como a formação contínua em todas as modalidades de Educação, logo, a tônica circunstancial é a criticidade e a reflexão dessa recente inserção curricular dentro da rede municipal de Santos.

O Currículo Santista está alinhado ao Currículo Paulista, respeitando as singularidades locais do município e aberto a adequações de acordo com o projeto político pedagógico de cada comunidade. Nesse tocante, a autonomia se confunde com desafios para a implementação, os quais buscaremos desvelar ao longo da pesquisa. Para tanto, será necessário o reconhecimento de fragilidades pontuais e as características que constituem o objeto de estudo,

desta forma, as tomadas de decisões obviamente serão consonantes ao cenário instituído.

1.1 Objetivos

O objetivo dessa análise que sintetiza algumas inquietações no que cerne a formação e as práticas docentes voltadas ao currículo e os direitos na aprendizagem constituídos para cada indivíduo e que emerge desse contexto de ampliação da qualidade educacional, sugere reformulações, reflexão minuciosa de entraves (sejam operacionais/normativos), discussões sobre as práticas pedagógicas, o processo de aprendizagem, os aportes da tecnologia e as bases de formação docente para evocar a construção de nova trajetória nos sistemas educativos. Nessa indagação, ressalva-se: “De que forma os docentes constroem suas práticas de Multiletramentos no eixo dos anos iniciais do ensino fundamental subsidiando as apropriações teórico-práticas de modo a readequar e refletir o Currículo Santista?”

Dada a expositiva, tem-se como objetivo geral, analisar as práticas docentes voltadas aos Multiletramentos dentro do Currículo Santista e como específicos:

- Relatar avanços e dificuldades docentes no desenvolvimento didático dos Multiletramentos e suas abordagens
- Identificar as necessidades pedagógicas discentes no repertório multicultural dentro do Currículo Santista
- Criar estratégias que privilegiem boas práticas curriculares

1.2 Justificativa

A justificativa que denota a importância de pesquisas voltadas ao currículo diz respeito a necessidade contínua da reflexão de nossas práticas, do repensar de nossas ações e posturas didático-pedagógicas inerentes aos processos formativos. O currículo carrega ideologias que interferem diretamente nas relações sociais e na manutenção de “poderio elitista”, existe

toda uma intencionalidade que segue consolidando moldes que não são favoráveis para as maiorias (grifo da autora), nesse sentido, sabemos que todo o indivíduo ainda que sem o letramento formal faz uso das linguagens em suas interações sociais e isso implica diretamente na construção de autonomia e identidade. Além das especificidades de cada contexto escolar, há de se pensar na acessibilidade para os Multiletramentos na Educação, vivenciando o isolamento social as disparidades para o uso e o acesso das tecnologias tornou-se ainda mais evidente e colocou em voga a necessidade de um currículo interdisciplinar que contemple tais necessidades. Contudo, considerar as potencialidades evolutivas do sujeito nas práticas de ensino, pressupõe que o docente esteja atento a organização e reflexão de sua práxis para contribuir nos aperfeiçoamentos discentes (conforme as disposições previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que privilegiam a criticidade e capacidade argumentativa, apreciação de culturas sabendo utilizar diferentes meios de comunicação tecnológica) e possibilitem a formação global pela dialética e partilha de vivências. Conforme referencia Gómez (2008, p. 68) “[...] na vida cotidiana, a criança adquire e desenvolve habilidades dentro de um contexto cultural, ao realizar tarefas carregadas de conteúdo e significado, em função do contexto e dos propósitos que dirigem sua conduta como indivíduo [...]”.

A pesquisadora pertence ao quadro efetivo da unidade eleita para campo investigativo, já acalenta por certo período a oportunidade para esse estudo com a premissa de contribuir com rupturas necessárias a prática docente e por conseguinte, com as condições para uma aprendizagem significativa aos discentes. As metodologias tidas como tradicionais que ainda imperam em boa parte do cenário escolar, não correspondem a essas perspectivas pois desconsideram a escuta do aluno, suas experiências e toda a diversidade que abarca a escola, concentrando-se em didáticas engessadas nas quais o docente apenas segue um “molde” curricular ancorado em métodos pouco atrativos que ignoram as práticas de ensino híbrido e metodologias ativas...logo, repensar a constância dos processos de aprendizagem nos leva a analisar o currículo desde sua estrutura até os condicionantes que direcionam o trabalho docente de modo a criar novas alternativas e dinâmicas .

Nessa ótica, Gómez (2008, p. 18) afirma que “[...] o que se escolhe e o que se omite da cultura pública da comunidade[...] tem o poder de selecionar ou intervir em sua modificação”. Esse caminho de complexidades sugere de pronto a inserção das tecnologias como estratégia para legitimar nossa contemporaneidade promovendo reflexivas e traçando delineamentos que permitam ampliar não só o interesse bem como as apropriações dentro da aprendizagem. Essa demanda que está imposta em nosso cotidiano, sintetiza o objeto de estudo desse trabalho, de que forma as práticas de Multiletramentos podem contribuir para a aprendizagem aliando os dispositivos tecnológicos nas práticas, acolhendo diferentes conhecimentos, aproximando o cotidiano das produções *in loco* na escola, valorando as realidades locais, Freire (1987) afirma que o sujeito aprende nas relações estabelecidas com sua realidade, nessa analogia se embasa também as concepções e rupturas para a transformação das interventivas docentes voltadas aos Multiletramentos dentro do currículo.

1.2.1 Marco teórico

Na concepção de uma práxis libertadora e consistente, buscou-se apreender o delinear de algumas leituras acerca da temática de estudo, podemos considerar que as publicações de Freire possuem grande relevância para concebermos a configuração do currículo e das práticas, das relações que se estabelecem na Educação de forma crítica e dialógica, pautando-se na autonomia do sujeito e na humanização. Saviani (2008, p. 70), expressa que “No processo histórico que implica o desenvolvimento e transformação da sociedade [...] educação e política se articulam cumprindo, entretanto, cada uma das funções específicas e inconfundíveis”. É notório o impacto oriundo das questões políticas que resvalam em vários aspectos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e das disposições curriculares. Tendo o currículo a prerrogativa de situar os caminhos pedagógicos em cada cenário educacional, com a responsabilidade de compor para além de conteúdos didáticos ou normativos que disciplinem as ações, na intenção de promover aos educandos condições para autonomia e leitura de mundo, destaca-se:

E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 1995, p. 23).

A dicotomia entre teoria e prática na implantação curricular, nos remete a importância para refletir as proposições e norteamentos que são estruturados na escola, muitos docentes ignoram elementos básicos na distinção dos Multiletramentos, dos conceitos de interdisciplinaridade, somados a isso, há ainda a recente implantação do Currículo Santista na rede municipal, todos esses elementos precedem um estudo detalhado que permita melhor compreensão desses pontos visando assimilação e transformação da práxis. O estudo está delimitado aos Multiletramentos e os equívocos que o referem, muitos docentes demonstram dificuldade em desenvolver ações correlatas a esse eixo de comunicação e letramento, esse conflito nos evoca Freire, que expressa

O exercício de pensar o tempo todo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (FREIRE, 2000, p. 102).

A bibliografia constará de Libâneo, aporte para conceber técnicas/procedimentos para as intervenções didáticas e pedagógicas, bem como algumas reflexões de cerne político das obras de Giroux, Freire, além Althusser, Arendt, Arroyo, Morin, Nóvoa, Silva, Santos, Rojo, Santaella, dentre outros.

1.3 Levantamento da literatura

Para a construção do marco teórico deste trabalho, realizou-se a pesquisa bibliográfica, em diferentes cernes periódicos, especialmente no site do repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, que abriga conforme os registros de sua base de dados, cerca de 93.692 registros com 93.656 autores distintos dos 4.250 Programas de Pós-Graduação de 451 IES, até 2019, recebendo nova atualização em 2021, ao término do ciclo de avaliação quadrienal – 2017/2021. A busca compilou os seguintes descritores:

- Currículo
- Interdisciplinaridade
- Multiletramentos
- Práticas pedagógicas nos anos iniciais

A pesquisa ponderou o triênio 2018 a 2020 como base para esse levantamento, considerando que a eleição/recorte dos trabalhos analisados, expressam a essência da diversidade nos construtos que abarcam as proporções continentais de nosso país, nesse sentido, utilizando os descritores Currículo, Interdisciplinaridade, Multiletramentos, Práticas pedagógicas nos anos iniciais, foram encontradas 519 publicações, contudo, para o recorte dessa pesquisa que versa acerca do Currículo Municipal de Santos – SP e as práticas de Multiletramentos nos anos iniciais, consideramos onze (11) trabalhos – entre dissertações e teses, para fomentar a base de estudos.

Os referidos trabalhos estão elencados na tabela abaixo:

Quadro 1 - Dissertações e Teses selecionadas do resultado da busca.

Item	Autoria	Título	Instituição/Ano de publicação
1	DEBORTOLI, Solange Fernandes Barrozo	A escola pública da classe trabalhadora: contribuições de Miguel González Arroyo, Paulo Freire e Roseli Salette Caldart	Universidade Tuiuti do Paraná 2020
2	VARGAS, Cristina Lens Bastos de	Currículos: redes de conversações e ações complexas tecidas nos entre lugares dos encontros/negociações seme- escolas como possibilidade de criação de	Universidade Federal do Espírito Santo 2020

		movimentos de resistência à BNCC	
3	NEVES, Antônia Regina Gomes	Práticas pedagógicas contemporâneas: uma análise da série destino educação: escolas inovadoras	Universidade do Vale do rio dos Sinos 2020
4	MOURA, Jucilene Oliveira de	Tempo e temporalidade na política de currículo organizado por ciclos de formação humana – Escola Sarã (Cuiabá-MT)	Universidade Federal de Mato Grosso 2020
5	ANDRADE, Ana Paula	Subjetividades docentes no Brasil democrático: questões acerca do professor reflexivo crítico	Universidade Federal do Rio de Janeiro 2019
6	COSTA, Hugo Heleno Camilo	O conhecimento como resposta curricular à alteridade	Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2018
7	MELLO, Andrelisa Goulart de	Políticas curriculares: conhecimento em diáspora	Universidade Federal de Santa Maria 2018

8	BRANDÃO, Lucila Carvalho Leite	Ensino de língua portuguesa em projeto de Letramento: Ler e escrever por meio da colaboração, da agência e da interdisciplinaridade	Universidade Federal do Rio Grande do Norte 2018
9	NUNES, Fabiana Boschetti	Um olhar crítico-libertador sobre o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre 1999 e 2007 Sorocaba – SP	Universidade Federal de São Carlos Campus de Sorocaba 2018
10	GONÇALVES, Rafael Marques	Bricolagens praticadas e políticas práticas de currículos nos cotidianos escolares	Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2018
11	COSTA, Vanessa do Socorro Silva da	Base Nacional Comum Curricular como política de regulação, a dimensão global ao local: o que pensam os professores?	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2018

Fonte: Elaborada pela autora após o levantamento de dados no site da Capes, 2021.

Sequencialmente, uma síntese de cada trabalho inserido nesse recorte.

A pesquisa "A escola pública da classe trabalhadora: contribuições de Miguel González Arroyo, Paulo Freire e Roseli Salette Caldart", realizada por Solange Fernandes Barrozo Debortoli (2020) teve por objetivo geral demonstrar que existe acúmulo de saberes acerca da escola pública da classe trabalhadora e sua contribuição social frente às práticas pedagógicas. De natureza bibliográfica, contemplou análises sobre sistematizações pautadas nas vertentes de Educação, escola pública, gestão, relação entre os sujeitos do processo educativo, objetivos da formação escolar e currículo por meio das obras dos autores eleitos para referenciar a pesquisa. Buscou reunir as reflexões dos referenciais diante dos contextos de cada período analisado nos meandros da formação da escola da classe trabalhadora e suas conjunturas.

O despertar e conseqüente interesse por maior compreensão dessas relações e contradições que demarcam a escola pública nasceu dos diálogos cotidianos, sobre os processos de formação continuada, no interior do sudoeste do Paraná, na Escola Estadual do Campo Pio X – EF, município de São Jorge d'Oeste, ministrados por Valdir Duarte, Solange Todero Von Onçay, Valéria Korb, Rogéria Alba, Ricardo Callegari e Felipe Grisa, educadores populares da Organização não governamental (Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR).

Analisar com maior profundidade essa tessitura das precariedades dentro do sistema, gerou indagações que resultaram no cerne de estudos.

As "desconstruções" no caminho da pesquisa, elucidaram algumas hipóteses, reformulando outras, para dar foco aos movimentos dessa classe (trabalhadora), integrando angústias e perspectivas, compreendendo as bases institucionais dessas escolas pelo viés bibliográfico desses teóricos que são centrais para pautar essas discursividades.

Observou-se que as obras investigadas compilam ideários de participação social na efetivação dos processos educacionais, bem como da construção curricular, considerando as complexidades na produção de identidades e meios de vida, nas inter-relações entre escola e comunidade, as tensões entre gestão democrática e o capital de trabalho estabelecido entre as classes. A compreensão nítida de que para os referidos autores a escola é muito mais do que mera instituição.

A pesquisa teve caráter bibliográfico documental, cuja metodologia ponderou o materialismo dialético, considerando a práxis na problematização e a mediação na análise das obras estudadas. As contradições e ideologias que perpassam períodos históricos, diante das opressões estatais (políticas de classes), no viés patrimonialista e clientelista, deflagram as concepções intelectuais – cito pensamento orgânico de Gramsci, para difusão de novos olhares de resistência pela escola pública (classe trabalhadora) *versus* Estado como mecanismo de transformação social. Esse movimento precisa atuar contra as alienações engendradas de modo veemente e constante.

Ao longo dos quatro capítulos desse trabalho, fomentou-se os pensamentos de Arroyo, Freire e Caldart, na quebra de paradigmas contra as ideologias dominantes e na perspectiva de suas experiências, cito Escola Cidadã, Escola Plural e Escola Itinerante.

A tese Currículos: redes de conversações e ações complexas tecidas nos entre lugares dos encontros/ negociações seme- escolas como possibilidade de criação de movimentos de resistência à BNCC, de autoria de Cristina Lens Bastos de Vargas (2020), discute as “micropolíticas inseridas na elaboração curricular do município de Cachoeiro de Itapemirim, buscando refletir os moldes da “Base Nacional Comum Curricular”, de forma a questionar e repensar o currículo, potencializar tais concepções dentro do sistema de ensino, “criando” currículos como redes de conversações e ações complexas, opondo-se às centralizações impostas, de modo a constituir novos caminhos nos processos, conferindo espaços aos atores envolvidos diretamente nessa construção.

Ancora-se nas concepções de Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault, Espinoza, dentre outros, para subsidiar tais reflexivas. Evoca os diálogos para esse enfrentamento nos agenciamentos coletivos no entre lugar/ Seme-escola.

Os chamados “dispositivos”, as linhas de força para os diálogos que fizeram parte desse estudo, foram compostas por um grupo com 23 (vinte e três) participantes professores e pedagogos de 15 (quinze) escolas do município, 07 (sete) escolas de educação infantil e 08 (oito) de ensino fundamental, além de 06 (seis) pedagogos e professores que atuam na sede

da Secretaria Municipal de Educação, atuando na gerência de educação básica e na gerência de gestão escolar.

As deliberações ocorreram na sede da Secretaria municipal, no horário vespertino, com pautas sobre a discussão de currículos e a Base Nacional Comum Curricular.

O grupo tratava as discussões que visavam “o currículo como rede de *saberesfazeres* e as invenções cotidianas que potencializam a vida” – grifo da autora.

Ao longo dos sete capítulos desta pesquisa, a autora revela as construções coletivas e as conotações epistemológicas e políticas a luz do novo, da implementação de movimentos de resistência para a elaboração de currículos “vivos”, ou seja, criando rupturas em embasamentos engessados, opondo-se a centralização curricular, totalmente fundamentada no tecnicismo, que evoca o modelo tradicional de se pensar currículo.

A pesquisa *Práticas Pedagógicas Contemporâneas* trata-se de uma análise da série “Destino Educação: escolas inovadoras”, escrita por Antônia Regina Gomes Neves (2020), nos traz uma análise de vinte e seis documentários que tratam de práticas pedagógicas inovadoras, as quais deu ênfase para o mapeamento de quatro dessas práticas, a saber: roteiros de estudos, projetos de pesquisa, condução pela pergunta e tutoria.

Nessa perspectiva, os currículos são tidos como uma espécie de “labirinto” a qual os discentes elegem a forma de percorrer, isto é, traçam estratégias para essa trajetória, tendo o professor a incumbência de acompanhar esses trajetos sistematizando cada percurso formativo – considerando especificidades de cada indivíduo.

Numa propositura de estudos foucaultiana, a pesquisa objetivou investigar, descrever e analisar as práticas pedagógicas das escolas inovadoras viabilizadas nos episódios da série *Destino: Educação*, buscando entender as subjetividades produzidas nesses âmbitos.

O trabalho foi estruturado em duas partes intituladas *Plongéé* e *Contraplongéé*, expressando diferentes visões de um prisma angular, isto é, olhares distintos de um mesmo campo. Cada parte da pesquisa se constitui de dois capítulos, sendo a primeira parte constituída pelas transformações

contemporâneas em ordem discursiva; e a segunda parte, composta pelas análises do estudo.

O trabalho compilou as vertentes e conotações para as tidas “inovações pedagógicas”, o intuito maior foi compreender a terminologia pela lente dos atores escolares e suas percepções; discorrendo as impressões observadas diante de cada matriz mapeada ao longo dessa investigação.

A cadência dessas práticas incide na inovação e no caráter de autonomia conferido aos sujeitos diante de sua formação e aprendizagem.

Nesse sentido, os levantamentos puseram em voga as dimensões e características descritas pela abordagem, docentes que conferem autonomia aos discentes no trilhar de seus currículos, bem como contínua responsabilização dos sujeitos diante de suas posturas – que práticas estão consonantes ao período histórico social analisado, cuja defesa de aprendizagem consiste em pautar: “A inovação é a potência do contemporâneo, expressa pela exacerbação dos componentes hipermodernos mobilizados pelos alunos, professores e gestores de uma escola.”

A pesquisadora reafirma que sob cada ângulo, temos a oportunidade de elencar novas possibilidades para delinear nossas ações diante das práticas pedagógicas, cada vez mais sendo necessário o domínio das inovações – de todas as ordens!

O trabalho Tempo e temporalidade na política de currículo organizado por ciclos de formação humana – Escola Sarã (Cuiabá-MT), escrito pela autora Jucilene Oliveira de Moura (2020), teve por objetivo geral compreender as implicações entre tempo e temporalidade na política de currículo organizado por ciclos, fundamentando – se em estudos de Pineau; Elias; Arroyo; Gimeno Sacristán e Torres Santomé para compreensão das implicações tempo e temporalidade na política curricular.

Os dados foram obtidos por meio de estudo bibliográfico, análise documental, observação não participante, e pelas vozes de professores, gestores da escola e mães ou responsáveis por alunos e alunas, coletados com entrevistas semiestruturadas, observou-se, desse modo, o “confronto” entre a proposta lógica da escola seriada buscando suas referências em princípios éticos mais democráticos de igualdade de direitos na elaboração

curricular (por meio dos ciclos). Isso porque o tempo linear, universal, etnocêntrico e totalitário confronta-se com as temporalidades diversas existentes nas relações escolares *versus* plurais.

De acordo com Moura,

[...] a lógica do tempo Kairós, o tempo cíclico, o tempo da vida ou os tempos humanos, permite pensar tempos com fluxos contínuos, não linear, impossíveis de serem mensurados e controlado. É um tempo do devir, que não permite certezas.

Os estudos revelam não haver disposições no tocante a implementação dos ciclos no referido município, por ausência de desdobramentos nesse sentido, sem mencionar a carência de formação docente.

Outrossim, alguns entraves acerca dessas articulações para o currículo implicam no sistema de avaliação em larga escala e a política que fomenta a Base Nacional Comum Curricular, pressupostos que são absolutamente antagônicos aos alinhamentos dos ciclos de formação humana, desvirtuando o foco no respeito e valorização das diversas temporalidades.

O termo Escola Sarã é o nome dado à organização curricular por ciclos de formação humana da rede pública municipal de ensino de Cuiabá, esse trabalho se organiza em quatro capítulos, no primeiro, temos a trajetória da pesquisadora, no segundo, noções e vertentes filosóficas ancoradas por (Platão, Plotino, Aristóteles, Santo Agostinho e Kant).

O terceiro abarca as concepções teórico-políticas do município de Cuiabá, no que diz respeito ao currículo por ciclos de formação, trata de alguns marcos históricos de nosso país anteriores a implementação dos ciclos no Brasil; aspectos legais que sustentam a prerrogativa e visões teóricas da temática.

O fechamento se dá no quarto capítulo, com discussões sobre tempo *versus* temporalidade *versus* formação humana, com destaque e voz para as concepções da comunidade auferida – discentes, responsáveis, gestores e docentes.

Já a tese Subjetividades docentes no Brasil democrático: questões acerca do professor reflexivo crítico, de autoria de Ana Paula Andrade (2019),

trata da noção de governamentalidade e da subjetividade de Foucault, para referir o objetivo de estudar a produção discursiva que constitui as subjetividades do professor reflexivo crítico no estado democrático do Brasil da Constituição Federal de 1988 às Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores de 2015. A autora reflete o período, analisando três conjuntos discursivos: o campo da formação docente pela produção realizada no Grupo de Trabalho 08 da ANPEd; o campo do currículo pela produção realizada no Grupo de Trabalho 12 da ANPEd; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Outros referenciais do MEC cito LDB também foram inseridos nos mecanismos de análise.

O estudo buscou aporte nos caminhos traçados pelos paradigmas da teoria crítica, do pós-modernismo, do pós-positivismo, como bem ressalta Ivenicki e Canen – que destacam os paradigmas multiculturais e preconizam a valoração das pluralidades. Nas palavras da autora, o estudo tem a premissa de

[...] mostrar que o discurso produzido sobre o professor reflexivo crítico está comprometido com o esforço de normatizar a conduta das/dos docentes e de outros sujeitos pedagógicos, por meio do exercício de formas de governo e de técnicas de poder, a fim de formar nas escolas a/o cidadã/cidadão que o Estado quer.

O trabalho discorre quatro capítulos, sendo o primeiro a apresentação dos conceitos de professor reflexivo no Brasil, o segundo capítulo versa os “Discursos do campo da formação de professores e do campo do currículo”, apresenta um levantamento das produções”; evidenciando propostas formativas e de currículo.

O terceiro capítulo é regido pela governamentalidade e a educação, expressa o modo da terminologia na visão de Foucault, aborda a reflexividade governada na formação docente.

E o último capítulo nos revela as disposições oriundas dos normativos legais supracitados, além das considerações da pesquisadora sobre o exercício de refletir a formação e práxis para o “pensar diferente”.

Na pesquisa *O conhecimento como resposta curricular à alteridade*, do autor Hugo Heleno Camilo Costa (2018), o debate é sobre o conhecimento no campo do currículo, de modo a constituir uma perspectiva de que o conflito em torno deste termo marca o dinamismo de um pensamento político curricular que busca controlar aquilo que é lido como faltoso a si, a alteridade.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos, o primeiro nos fala do cerne político e questões subjetivas ao campo da alteridade e os pensamentos de DERRIDA e LACLAU, os processos e significações contextuais.

No segundo capítulo, ancorado nos estudos pós-estruturais de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, é posto em voga a defesa de uma proposição curricular como cultura e produções de campo; no terceiro, evoca-se a análise de “projetar o sujeito” diante de uma certa lógica – afirmações espectrais de conhecimento.

O quarto e último capítulo, discute regulamentações de políticas curriculares, leituras consolidadas, todas as tensões que implicam as inovações e a conseqüente produção de conhecimentos. Trata ainda, a discussão do significativo interdisciplinaridade como corte empírico da abordagem ao referido conflito.

As colocações do autor nos conduzem a refletir essas abordagens

[...] Conhecimento/interdisciplinaridade é pensado como capaz de inovar, solucionar algo problemático e desconhecido ao currículo, por meio de uma forma de conhecer que não pode ser aquela mobilizada por um suposto currículo disciplinar, mas que também não pode abrir mão daquilo a que o disciplinar acena e que precisa também lidar com o que contextualmente seria significativo como conhecimento na vida, no contexto de experiência.

A tese *Políticas curriculares: conhecimento em diáspora*, da autora Andreisa Goulart de Mello (2018), discute a organização escolar, a cultura organizacional (seus tempos e espaços), as vertentes de ensino e aprendizagem, partir da perspectiva da disciplinaridade e Inter/trans/disciplinaridade. Tendo como objetivo geral, analisar como os movimentos históricos dos modos de produção do conhecimento disciplinar

imbricam-se às políticas curriculares e promovem im/possibilidades na construção do conhecimento em diáspora.

Foi articulado o estudo de caso, tendo por corpo de análise, a Escola Básica da Ponte em Porto-Portugal, a produção de dados se deu através dos documentos escolares, observação direta/livre e entrevistas abertas; além da triangulação no estudo de caso e a análise de conteúdo de Bardin, a autora preconiza a cultura organizacional na transformação de espaços e inovações educacionais, isto é, tempos e modos de ensino-aprendizagem, bem como uma perspectiva de política curricular colaborativa que gera possibilidades para a construção de conhecimento em diáspora.

Discorre ainda sobre a alcunha de Escola Inovadora do século XXI, em suas características e práticas educativas que produzem *curiosidade, criatividade, criticidade*, os denominados três Cs.

O trabalho se constitui em seis capítulos, o primeiro traz as correlações de estudo e trajetória formativa da pesquisadora.

No segundo capítulo, temos por base o corpus analítico do estudo, as visões epistemológicas e as percepções dessa “caminhada” na construção e composição do lócus da pesquisa.

Sequencialmente, as abordagens sobre Inter/trans/disciplinaridade, no viés histórico, de modo crítico. O capítulo quatro buscou a compreensão das políticas curriculares – prescritivas e colaborativas, sublinhou-se, ainda, as regulações e interdependências sobre a processualidade – dentro das perspectivas neoliberais e globalizantes.

Destacam-se também os dados e análise do estudo de caso, entrelace dos pressupostos teóricos reunidos. E no quinto capítulo, as revisões sobre a Escola da Ponte, impossibilidades do saber em diáspora, observando as temporalidades (momentos históricos) no sentido de verificar os parâmetros instituídos na proposta pedagógica de escola inovadora em detrimento das tradições culturais remanescentes na contemporaneidade.

E no último capítulo, a autora nos apresenta dois mapas mentais a respeito da visão construída ao longo da tese; da aprendizagem que pontua a autoavaliação, ilustrações que denotam a imaginação e as reflexões do

interlocutor para interpretar as políticas curriculares e a construção do conhecimento em diáspora.

No trabalho Ensino de língua portuguesa em projeto de Letramento: Ler e escrever por meio da colaboração, da agência e da interdisciplinaridade, da autora Lucila Carvalho Leite Brandão (2018), o objetivo foi investigar o ensino de Língua portuguesa por meio de um projeto de Letramento, desenvolvido em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, pertencente a uma escola da rede pública do município de Parnamirim, Rio Grande do Norte.

Para referenciar o estudo, foram utilizados a concepção bakhtiniana de linguagem, Kleiman, Giroux, dentre outros. Na metodologia, foi aplicada a pesquisa-ação, pela vertente etnográfica de André (1995), os delineamentos da pesquisa trouxeram luz aos processos formativos críticos dentro desse sistema de ensino.

O presente trabalho se desenvolve em sete capítulos, o primeiro de base introdutória, motivações e convergências da pesquisa, no segundo, discorre-se sobre a constituição histórica do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, especialmente, no trabalho com a leitura e a escrita nos períodos colonial, imperial e republicano.

No terceiro capítulo, são trazidas as fundamentações teóricas, por essência, já o quarto capítulo, expressa aportes teóricos para os estudos de letramento e suas conotações entre gênero (discursivo), linguagens e interfaces educacionais.

O quinto capítulo retrata percurso metodológico, colaboradores, o campo investigativo, além da coleta e consequente análise de dados.

No sexto capítulo, a ênfase fica por conta dos conceitos/contextos discursivos, o ensino de leitura e escrita, evocando a análise de dados; e por fim, no capítulo sete, são pautadas as considerações e os novos recortes que emergiram e que podem ser propulsores para novos estudos.

A dissertação Um olhar crítico-libertador sobre o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre 1999 e 2007 Sorocaba – SP, da autora Fabiana Boschetti Nunes (2018), nos comunica os preceitos de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre os anos 1999 e 2007, cujo objetivo foi investigar as aproximações e

distanciamentos deste com a concepção de currículo crítico-libertador de Paulo Freire.

Se apresenta numa abordagem qualitativa e faz uso da pesquisa bibliográfica e documental para encontrar os resultados. As principais bases teóricas foram: Paulo Freire, Moisey Mikhailovich Pistrak, Luiz Carlos de Freitas, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Thomaz Tadeu da Silva, Ana Maria Saul, Alice Cassimiro Lopes, entre outros.

Nas palavras da autora, as primeiras considerações observaram a proximidade das concepções curriculares freirianas e o currículo municipal de Sorocaba, nos resultados deste movimento de "quebrar" a lógica do conteúdo linear, das sequências de conteúdos designados por livros didáticos, entendendo que os conceitos específicos das áreas de conhecimento não são um fim em si mesmo, a proposta curricular buscou o perpassar da tríade das teorias (tradicional, crítica e pós crítica), além de considerar a problematização do cotidiano, a práxis e a dialogicidade apregoadas por Freire.

Este trabalho foi organizado em cinco capítulos, o primeiro, evidencia um panorama geral do município de Sorocaba e seu contexto histórico considerando o período avaliado. O segundo capítulo, traz as teorias curriculares, com discussão sobre o currículo crítico.

No terceiro capítulo, a abordagem trazida permeia a pedagogia libertadora de Freire, fazendo correlações e distanciamentos entre os complexos de M. M. Pistrak e as concepções de Freire sobre temática geradora.

O quarto capítulo revela metodologia (pesquisa documental e bibliográfica), além das observações da realidade.

E no quinto capítulo, temos a análise crítica do PPP- projeto político pedagógico, bem como a organização curricular da rede municipal sob a égide das categorias freirianas.

A tese Bricolagens praticadas e políticas práticas de currículos nos cotidianos escolares, do autor Rafael Marques Gonçalves (2018), discute as políticas e práticas de currículos que buscamos fazer emergir dos *espaços e tempos* escolares a partir das bricolagens praticadas por professoras em seus cotidianos de atuação, a partir do trabalho e das formulações de autores como

Boaventura de Sousa Santos, José Machado Pais, Nilda Alves, Stephen Ball, Michel de Certeau, entre outros.

O objetivo foi compreender a tessitura dos currículos pensados e praticados e as relações com a produção de *políticas práticas* a partir dos diferentes usos de propostas curriculares oficiais analisados.

Diálogos foram eleitos como forma de metodologia, nas palavras da autora,

“Apostamos nas bricolagens praticadas narradas nas conversas, não como verdades absolutas, mas como reflexões e ações em prol da legitimação dos espaçostempos escolares como lócus de produção e circulação de conhecimentos e da tessitura de políticas e práticas nos currículos pensados e praticados.”

As reflexivas no que dispõem o caráter transgressor e politizado docente em suas considerações nas práticas e políticas do cotidiano também foram pautadas.

A pesquisa se divide em quatro capítulos, no capítulo um, o texto discute o paradigma da complexidade e visões de mundo, atrelado a compreensão dos usos e artes de fazer dos praticantes da vida cotidiana (Certeau), o enfoque metodológico se embasa em narrativas como ferramenta de análise.

Em “Conversas sobre currículos, cotidianos e políticas”, a autora explicita relatos – conversas acerca de modernidade e pós-modernidade diante das noções curriculares, no capítulo três, que versa sobre as bricolagens praticadas no cotidiano, é colocada em pauta as didáticas que teceram as escolhas docentes.

No quarto capítulo, há a problematização da autonomia docente, as excentricidades, subjetividades e limitações que tencionam este cenário educativo.

Parafraseando Morin(1996), os currículos são também produtos das práticas, das conversas e dos diálogos entre saberes que atravessam e são atravessados pela complexidade do mundo.

E em nosso último recorte desse levantamento da literatura, temos a pesquisa intitulada Base Nacional Comum Curricular como política de

regulação, a dimensão global ao local: o que pensam os professores? da autora Vanessa do Socorro Silva da Costa (2018), que pontuou como objetivo de estudo o tecer da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, nos aspectos global-nacional-local.

O cenário observado foi o município de Soure-PA, na perspectiva de abordagem qualitativa, em configuração bibliográfica/documental. Na coleta dos dados, aplicou-se a técnica de grupo focal, com docentes deste município, a fim de ouvir suas visões sobre o cerne estudado.

A fundamentação teórica uniu Arroyo, Boaventura de Souza Santos, Ball, Chizzotti e Ponce, Pacheco, Apple, Candau, Sacristán e outros.

A autora pondera a relevância deste trabalho, se considerarmos o cenário político educacional que altera as instâncias locais quando da imposição disposta na Base, nas mudanças para elaboração dos currículos de todo o território nacional, segundo tal matriz de referência.

Os dissensos e contrapontos deflagrados nessa discursiva, nos evocam complexa investigação sobre tais proposituras, segundo a autora, o currículo está para além dos conteúdos, ele se configura na práxis humana.

E portanto, buscando essa compreensão maior diante do jogo sistematizado dentro da esfera educativa, temos de pensar o ato educativo como ação política, sendo o currículo seu "elo" de sustentação entre a formação dos sujeitos e a socialização dos conhecimentos com a percepção social e do trabalho.

O trabalho foi dividido em quatro seções, além da introdução, conforme se descreve: a primeira seção, aborda influências da globalização na Educação, trazendo as confluências entre políticas curriculares e políticas educacionais, no viés econômico, político e governamental. Em sua segunda seção, nomeada, "Currículo, Estado e sociedade", discute a centralidade do currículo, a homogeneização frente às políticas curriculares no país. Já na seção três, o assunto é a BNCC e as regulações do currículo, isto é, as contradições e os atores que permearam essa construção da base – nos aspectos da historicidade e pela ótica de política curricular.

Em sua quarta seção, discute a Base e o contexto local, a visão dos docentes diante dessa política, suas compreensões e questionamentos.

Em sua síntese, a pesquisadora compartilha suas reflexões e inquietações diante dos estudos e resultados, deixando-nos a prerrogativa de novas investigações sobre o currículo e seus construtos.

Na prerrogativa do recorte diante desse levantamento literário, elegemos como base de fomentos quatro desses estudos para nos ancorar referenciando o corpo dissertativo desse trabalho, cuja compilação de pesquisas coadunam com as intencionalidades deste projeto de investigação, que busca identificar as práticas de Multiletramentos dentro do Currículo Santista, no viés da perspectiva crítica e a luz das teorias que compreendem a valorização da diversidade, o respeito às múltiplas culturas para uma formação pautada em autonomia, de modo significativo, na qual os indivíduos exerçam continuamente sua racionalidade diante das aprendizagens!

As inferências docentes diante da práxis educativa ainda é permeada por vasta contradição no que se refere aos paradigmas envoltos na visão patriarcal de marginalizações históricas dentro da Educação no Brasil.

Outrossim, há de se considerar as premências curriculares que vigoram socialmente, isto é, o que deveria ser tratado de forma valorativa, quase sempre é abordado em conotações que reforçam contextos didáticos excludentes...

Para pensarmos...

Cada instituição "conserva" em suas matrizes (leia-se cerne pedagógico/comunidade/ colaboradores), algumas nuances cujas vertentes evocam disposições que se opõem ao exercício de criticidade e autonomia no processo de ensino x aprendizagem.

Nesse ínterim, os docentes precisam refletir e trabalhar o autoconhecimento existentes entre si e também nas comunidades que atuam, sobremaneira, desenvolvendo mecanismos que sejam constituintes ao respeito às diversidades, acolhendo as identidades e ampliando as vivências plurais dos indivíduos em formação.

O quadro a seguir compila os referenciais acadêmicos eleitos para ancorar essa trajetória de investigação e pesquisa acerca do currículo e as práticas de Multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental, a saber:

Quadro 2- Recorte do levantamento de literatura

<p>1 - COSTA, Vanessa do Socorro Silva da</p>	<p>Base Nacional Comum Curricular como política de regulação, a dimensão global ao local: o que pensam os professores?</p> <p>Objetivo geral: Analisar a tessitura da construção da BNCC do ensino fundamental, em seu aspecto global, nacional e local, nomeadamente na rede municipal de educação de Soure-PA, onde a política ganhará sentido.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar quais as influências presentes na lógica da reforma da educação global estão diretamente ligadas a construção de currículos nacionais, em especial a BNCC; • Analisar o movimento de construção da BNCC, em âmbito nacional e local, com o intuito de elucidar a historicidade, identificar os atores envolvidos e as contradições presentes no movimento de disputas na construção da política; • Elucidar qual a compreensão que o professor da educação básica do município de Soure tem sobre a BNCC. <p>Considerações</p> <p>Diante da complexidade que circunda a política curricular, acreditamos que este estudo revela apenas um fragmento da realidade tão heterogênea que o compõe o Brasil; consideramos que muito ainda a ser analisado no tocante à BNCC e que as reflexões sobre as políticas possam gerar novas problematizações acerca da BNCC, sendo mais uma fonte de pesquisa sobre.</p>	<p>Pontifica Universidade Católica de São Paulo</p> <p>2018</p>
<p>2 - NUNES, Fabiana Boschetti</p>	<p>Um olhar crítico-libertador sobre o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre 1999 e 2007</p> <p>Sorocaba – SP</p> <p>Objetivo geral: analisar criticamente o movimento de construção curricular municipal desta rede entre 1999 e 2007</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar a pesquisa bibliográfica sobre as teorias do currículo, aprofundando as teorias curriculares críticas, em especial o currículo crítico-libertador em Freire; 	<p>Universidade Federal de São Carlos Campus de Sorocaba</p> <p>2018</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar criticamente a partir dos seus aspectos histórico, social e político as intervenções das políticas públicas no âmbito curricular municipal deste período; • Analisar os documentos oficiais, seus processos formativos e seus reflexos nas práticas realizadas nas Unidades Escolares, além de possibilitar contribuições para estudos sobre o currículo na atualidade. <p>Considerações:</p> <p>Para esta rede de ensino conhecer a realidade do aluno significou à época, simplesmente realizar um estudo do meio em que o mesmo vive, contextualizando as principais prioridades da comunidade, constatando-a. Considera-se, portanto, que o movimento de construção curricular da rede municipal de educação de Sorocaba entre os anos de 1999 a 2007, muito embora, tenha buscado fundamentações no tema gerador de Freire, dele se distancia, e se aproxima da proposta de organização curricular por intermédio de complexos temáticos, segundo Pistrak.</p>	
<p>3 - MELLO, Andrelisa Goulart de</p>	<p>Políticas curriculares: conhecimento em diáspora</p> <p>Objetivo geral: Analisar como os movimentos históricos dos modos de produção do conhecimento disciplinar imbricam-se às políticas curriculares e promovem im/possibilidades na construção do conhecimento em diáspora.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problematizar a disciplinaridade e os movimentos inter/trans/disciplinares na perspectiva de uma abordagem histórica; • Compreender políticas curriculares e seus discursos disciplinares, Interdisciplinares e transdisciplinares e; • Analisar as im/possibilidades na construção do conhecimento em diáspora <p>Considerações</p> <p>Entendo que o conhecimento disperso não pode ser manipulado pelo formalismo homogêneo do academicismo tradicional e burocrático que impõe e regula a forma da escrita e da formatação final do texto, uma maneira de dizer ao estudante pesquisador que ele necessariamente precisa elaborar um produto que qualifique o seu aprendizado em determinada especialização, provando a este e à sociedade estar apto a receber a certificação e, porque não dizer, quantificar o nível dos seus progressos a cerca de um determinado conhecimento.</p>	<p>Universidade Federal de Santa Maria 2018</p>

<p>4 - MOURA, Jucilene Oliveira de</p>	<p>Tempo e temporalidade na política de currículo organizado por ciclos de formação humana – Escola Sarã (Cuiabá-MT)</p> <p>Objetivo Geral:</p> <p>Analisar e compreender as implicações entre tempo e temporalidade na política de currículo organizado por ciclos de formação humana da rede pública municipal de ensino de Cuiabá-MT.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar e problematizar o tempo como instrumento simbólico de comunicação, de orientação e de regulação social. • Analisar e problematizar o tempo como apropriação pessoal e expressão das potencialidades humanas. • Problematizar e evidenciar as percepções de alguns atores da política quanto às implicações entre tempo e temporalidade no currículo organizado por ciclos de formação humana. <p>Considerações</p> <p>O processo de desenvolvimento humano se entrelaça nas suas características físicas, biológicas, cognitivas, sociais, culturais, afetivas e são interdependentes das fases da vida. a. Há que se considerar que as fases geracionais envolvem aspectos, não somente bio-psíquicos, mas também os de ordem social e cultural. Na verdade, os profissionais, inclusive os que atuavam na rede municipal de ensino desde o período da reforma curricular, admitem necessitar de formação para compreender melhor os pressupostos teórico-político-pedagógico dos ciclos de formação humana.</p>	<p>Universidade Federal de Mato Grosso</p> <p>2020</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora à partir de dados coletados no site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2021.

1.4 Configuração da dissertação

“O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.”
(FOUCAULT, 1996, p.10)

Esta pesquisa é composta por 5 (cinco) capítulos.

O capítulo I – INTRODUÇÃO – apresenta breve memorial da autora, o problema de investigação bem como os objetivos da pesquisa, além do

levantamento bibliográfico realizado no repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes. Versa a justificativa e relevância dessa pesquisa, em caráter qualitativo, embasada no estudo etnográfico.

Trata das concepções do currículo, suas vertentes, trazendo uma analogia filosófica inicial nas concepções de teóricos como Diaz Barriga e Karl Popper (*ensaio x erro*), caminhos possíveis para as transformações necessárias diante dos paradigmas, as implicações acerca das diversidades e o respeito de tais perspectivas no currículo escolar.

No capítulo II - CAMINHOS E DESAFIOS DO CURRÍCULO CRÍTICO E PÓS-CRÍTICO, traçamos um patamar diante do currículo crítico x pós crítico, os desafios que se fomentam, dando ênfase ao *Currículo Santista* e suas interdependências, a abordagem dos Multiletramentos no currículo, bem como os sistemas educativos *versus* produção do conhecimento, além das considerações dentro do cenário pandêmico para as práticas de Multiletramentos e metodologias ativas no ensino híbrido.

Já no capítulo III – SEMIOSES: HIPERMODERNIDADE X GÊNEROS DISCURSIVOS NO CURRÍCULO, o enfoque se dá na episteme e diversidade dos gêneros discursivos, as práticas híbridas de ensino *versus* aprendizagem, numa visão analítica diante da decolonialidade no currículo, suas temporalidades no contexto pandêmico, o uso das tecnologias dentro das vulnerabilidades que decorrem globalmente deixando em voga as dificuldades para a formação continuada docente e acessibilidade discente aos adventos tecnológicos dentro do viés didático-pedagógico em suas dimensões que denotam toda a disparidade social e a quase nulidade de políticas voltadas a este fim.

Discorre também sobre as “*transgressões*” possíveis ao docente dentro do currículo, trata a perspectiva etnográfica: identidades do Currículo Santista e suas disposições.

Chegando ao capítulo IV- POLÍTICAS NORTEADORAS DO CURRÍCULO SANTISTA: CONTEXTOS E PRÁTICAS, trazemos a síntese das políticas expressas no normativo que regulam as disposições para a efetividade do currículo, além de discursividades presentes nas concepções

docentes para os Multiletramentos e seus construtos. O capítulo discute as diversidades culturais e suas implicações no currículo, traçando um panorama insurgente diante da fluidez tecnológica, as vulnerabilidades docentes e discentes em seus aspectos ideológicos e formativos.

A abordagem do capítulo V – A METODOLOGIA DE PESQUISA E A ANÁLISE DE DADOS, explicita os delineamentos de pesquisa e as categorias de análises de dados que a referem, conferindo luz a jornada etnográfica e acadêmica deste trabalho, cuja narrativa buscou compreender e renovar os caminhos para que o currículo seja fomentado com a pluralidade que constitui o nosso povo, pautando-se dessa forma no respeito as diversidades e na equidade necessária a contemporaneidade.

1.5 O currículo e sua importância na aprendizagem

*“A verdadeira ignorância não é a ausência de conhecimentos, mas o fato de se recusar a adquiri-los.”
(POPPER,2021, Online)*

A etimologia do termo expressa que o currículo pode ser traduzido como um “caminho” a ser percorrido nos processos de ensino x aprendizagem. O currículo pressupõe as intencionalidades pedagógicas, que objetivos pretendemos atingir, carrega a universalidade de abordagens implícitas em si, cuja finalidade é oferecer dentro desse recorte plenas condições de desenvolvimento para os diferentes sujeitos que são partícipes dessas partilhas de aprendizagens.

Nesse sentido, tudo que abarca os desígnios educacionais – da gestão ao entorno escolar, da construção do projeto político pedagógico - PPP aos “dados” e especificidades de cada instituição, da formação docente e suas respectivas concepções, chegando ao *laissez-faire*, a práxis...o currículo une todos os pressupostos da Educação!

A função social da escola é compartilhar a herança cultural da humanidade em seu currículo, entretanto, temos observado que para isso, muitas são as lutas travadas nesse contexto.

Nas palavras de Althusser (1980) toda luta política gira em torno em do Estado, o status quo que tanto se discute e está imbricado no currículo diretamente, perpassando ideologias no que diz respeito a aprendizagem. Pensar o currículo e toda sua complexidade, nos evoca Morin (2015), referindo a construção dos saberes, que passa pelos letramentos e vivências de cada sujeito no âmbito das esferas educativas e socioculturais.

Tudo isso culmina nos desdobramentos e na organização de um currículo em cada chão de escola, logo, acolher estudos e perspectivas sobre nos permite novas reflexões e prismas acerca deste importante delineamento normativo que constitui as práticas de Educação em nosso país.

Outrossim, não há como dissociar a didática do currículo, postas as confluências que os envolvem e a complementaridade intrínseca nos processos formativos, Libâneo (1985) afirma que as relações pedagógicas na práxis devem ser capazes de auxiliar o indivíduo a discernir entre verdade *versus* erro, tendo clareza de sua realidade com suas próprias experiências.

E na perspectiva de melhor compreensão deste cenário envolto em inúmeras ambiguidades, trazemos breve releitura da obras de Lorenz e Popper (1990) intitulada "Acerca do saber e da aprendizagem e o porvenir esta abierto", que inserimos como aporte a essa abordagem que trata da lógica semiótica do processo de pensar e sua relação com o currículo, a chamada incontinência conceitual, o saber conceitual que remonta da Grécia na confortável época sem tarefas nem deveres, gerando por sustentação social do período, o silêncio de alguns homens e mulheres domesticados, escravos, deficientes, esposas... Viventes sob a condição de aprisionados por seus "senhores", possuidores da liberdade de pensamento, como se dadas a ingenuidade e vulnerabilidades impostas esses indivíduos fossem indignos do saber instituído pela humanidade. O que se reflete em muitos espaços sociais no presente.

E este "indivíduo" em nossos dias, se caracteriza tanto no docente quanto no discente, ambos devem estar cientes de suas percepções para não se permitirem a ilusão apregoada em discursivas para os condicionantes sociopolíticos implícitos na escola (violência simbólica).

Tal paradigma instituído, segundo Popper, nos remete aos dois tipos de aprendizagem, que são distintos:

- A aventura de aprender coisas novas
- O esforço de assimilar, por assim dizer, no subconsciente o que haverá de ser aprendido

Esta experiência consiste em cometer muitos equívocos ao longo dos caminhos para a aprendizagem! E desse modo, aprender a aprender.

Aprendizagem é atividade que se dá por ensaio/erro; sempre assim, os filósofos de hoje falam de regularidade, além de alguns contrastes, como segue: Popper se baseia em afirmações biológicas, como Piaget; já Lorenz, trata do ingresso no território filosófico, cita o esforço para caracterizar a indução e também as configurações da fenomenologia, ciência que discute a consciência humana entre as relações do saber e visão de mundo.

Ambos possuem parâmetros divergentes quando se conota generalização e "absolutização", veremos sequencialmente, o que preconiza cada teoria e suas vertentes.

Lorenz expressa que o saber ocorre em um processo de exercício de alteridade.

O homem (humanidade) mantém sua herança de origem animal, não o oposto; já Popper incorre pela teoria epistemológica, de hipótese pelas tentativas (ensaio/erro).

Todos os organismos vivos e não só o ser humano, senão todos os organismos em geral, constantemente estão formulando perguntas ao mundo e constantemente intentam resolver algum problema.

Essa citação se ressalva ao longo do texto, pois exprime e induz a reflexão sobre a complexidade não só da didática, mas também diante da vida.

Popper critica a indução, retrata que o pensamento a respeito de um "ser" /objeto possui cada quais suas singularidades quando se trata de saberes.

Afinal, nem todo organismo aprende em atividade. Popper cita ainda a comparação de aprendizagem por vivência experimentada, nos leva a conjectura tradicional entre a diferença do sujeito epistêmico e o sujeito psicológico.

As estratégias de metodologia sobre ensino e aprendizagem estão sempre presentes quando se articula o processo formativo educacional, visando melhores condições e fomentos para o pleno desenvolvimento de habilidades e competências na aprendizagem discente.

Sendo assim, a questão não é a ausência por assim dizer, de saberes docentes, mas sim o entendimento destes acerca de tais mecanismos, dos preceitos humanísticos e de como lidar com o estado de *normose* – patologia que refere condutas estereotipadas de sujeitos que se moldam conforme alguns padrões sociais, contextos que se deflagraram muito no cenário pandêmico; gerando angústias, falta de equilíbrio e outras sintomatologias; que se apresentam e afetam as aprendizagens, especialmente no denominado “novo normal”.

Diversos estudos e teorias podem dimensionar conteúdos e sistematizações que promovam o conhecimento por meio da concepção de Karl Popper, trabalhando a resolução de problemas por ensaio e erro; novos caminhos nos quais a indução generalizada se revela como falível, já a linha interacionista corrobora com tais ações buscando refutar as possibilidades apresentadas.

O objetivo central consiste em subsidiar análises e verificações que venham a suscitar nos processos de aprendizagem novas rupturas e promover desta forma a internalização de determinado conhecimento por meio dos currículos.

Popper afirma que problemas são maiores que quaisquer disciplina ou matéria a ser pesquisada, globaliza e contextualiza seu método teórico que embasa na esfera filosófica toda a existência, que ultrapassa meros conceitos.

Ressalva-se ainda, a afirmativa mais contundente do estudioso, de que o conhecimento não se dá pela observação, mas partindo da análise de um problema.

Para ele, não se pode mensurar ou restringir a aquisição de conhecimento por meros fatos ou teorias, mas sim, buscar a compreensão sobre o que se pretende aprender.

Todo este esquema de consolidação na aprendizagem por ensaio/erro reforça que prioritariamente evoluímos por meio de vivências nas quais os

equivocos nos trazem alusão de que uma ou outra condição poderia ter sido a ténue entre o sucesso e o fracasso, outrossim, o homem experimenta a criticidade alheia e toda essa conscientização gerada pelo erro resvala na premissa de se manter a racionalidade para efetivamente “seguir” pela argumentação e evitar ideologias/retóricas vãs.

Por essa acepção de pensamento, podemos considerar o chamado debate crítico apreciativo, método de Popper para dissuadir possibilidades e norteamentos a serem utilizados no âmbito de novos conhecimentos. O que nos motiva a reflexão diante do currículo e suas composições.

Todo esse viés metodológico instituído pela teoria de Popper demonstra a vulnerabilidade e condição provisória de dado “saber”, mas amplia a reflexão contra dogmas e fatalismos oriundos de diferentes culturas estigmatizadas ao longo da história.

Contudo, a biografia de Popper denota a analogia que se estabelece entre seus estudos e teorias darwinianas, posto os níveis estabelecidos para sua epistemologia, a saber: a adaptação de ordem genética, comportamental e científica; eis sua teoria que preconiza ensaio/erro, fundamentada pela valorização da linguagem e seus mecanismos de instrução e seletividade, cernes empíricos que constituem as sumárias de Popper, como expressa:

Menciono alguns precursores animais da peculiar tendência humana de evoluir exossomaticamente mediante a criação de dispositivos externos ao organismo, e não apenas endossomaticamente através da mutação e da evolução dos órgãos novos e cada vez mais perfeitos. (...) em vez de aperfeiçoarmos os olhos e os ouvidos, criamos óculos e aparelhos acústicos, e em vez de pernas mais velozes desenvolvemos bicicletas, automóveis e aviões. Existem animais que também fabricam ferramentas exossomáticas, como é o caso das teias das aranhas, dos ninhos das aves e da evolução dos órgãos novos e cada vez mais perfeitos e das represas dos castores. Mas nenhum animal exceto o homem produz algo que se assemelhe a conhecimento objetivo – problemas, argumentos e teorias objetivas. (POPPER, 2001, p. 49).

Tal citação indica a relação de linguagem como instrumento de poder humano e sua possibilidade evolutiva executando tentativas diante de determinada problemática.

Seu método hipotético dedutivo trata do interesse específico do sujeito por certa realidade conjectural e, por conseguinte, a busca por experiência que ateste o que o quadro referencial interno de cada indivíduo ainda não possui; essa regularidade deflagra novo ancorar de fatos que impossibilitariam o refutar de teorias após as investigativas conceituais experimentadas.

Considerando outras filosofias como as de Descartes, Einstein e Vittorini, as congruências ressoam com as afirmativas popperianas, ou seja, afinam a relação entre ciência e filosofia, aqui representadas com pressupostos inerentes aos processos formativos do homem no que se refere a corrente do racionalismo crítico e suas proposições; bem como a chamada "falseabilidade" para aferir avanços dentre as teorias estabelecidas no contexto sócio histórico dos campos filosóficos e científicos do conhecimento.

Ampliando a visão de Popper acerca do que se denomina pelo mesmo como "problema de demarcação", fazendo referência ao suporte de crenças e teorias científicas, a argumentação que explica tal diferenciação e sustenta, por assim dizer, ciência do senso comum das coisas e suas correlações, embasa-se pela justaposição da ciência com a filosofia, o delinear que busca aproximar a verdade entre a infinita variedade de coisas e fenômenos existentes. Pontos cruciais os quais temos de analisar e construir nossa própria concepção para a esfera do currículo e da Educação.

A esta estrita condição, abarca-se ainda a reflexiva de Morin (2000), quando aborda o reducionismo para considerar as questões de ensino-aprendizagem, toda a complexidade da natureza humana com sua ousadia em formular hipóteses similares as existentes ou reformular imaginativas contextualizadas num cenário que se molda e se reconstitui a partir do entendimento que perpassa a dedução e criticidade intelectual do sujeito.

A leitura de "El porvenir esta abierto", traz um diálogo terno e franco entre os estudiosos (Lorenz e Popper) intermediado por Franz Kreuzer (austríaco, jornalista político, na residência de Lorenz, em Viena, em meados dos anos 80).

O jornalista Kreuzer contrapõe as preferências literárias de Lorenz (animais/homens e suas semelhanças) e Popper (histórias de amizade, compromisso moral e político), explicita que o encontro pretende tratar das

teorias darwinistas bem como Campbell e as questões de Ontogênese/Trajatória da Evolução/Teoria da Bifurcação, dirige-se a Lorenz, sequencialmente, sobre a Fulguração.

Lorenz cita a trajetória ascendente/processo criativo, faz referência a Eigen (matemático) aos processos metafísicos e Popper coaduna com as ideias de que os seres humanos (de amebas a humanos), todos os organismos vivem em contínua busca de um ambiente melhor, entretanto, a influência que altera tal condição parte do homem para o ambiente e não o oposto, o que nos faz refletir diante das proposições curriculares e suas intermediações concretamente.

Popper parafraseia Sócrates “[...] Não sabemos nada, a vida é uma aventura investigativa na busca por conhecimento [...]”

Lorenz segue explanação em comparativa do cérebro humano e as valorações correspondentes ao mundo exterior, explica que o processo evolutivo incorre de multifatores num ciclo de complexidades que resultam na evolução propriamente dita, ou seja, tais critérios subjetivos de valoração passam pela imprevisibilidade (trajetória livre), como podemos observar em aulas que não resultam no inicialmente proposto, revelando lacunas passíveis ao replanejar de ações.

Sobre esse assunto Popper se refere a Lorenz e sua expressão “nichos ecológicos”, afirmando que estes são criados pela vida, por sujeitos predispostos por seleção a alcançar níveis mais elevados, fala ainda sobre alienação e o perigo de sua interpretação; Lorenz concorda que são elementos preponderantes ao processo de aquisição dos conhecimentos.

Neste prelúdio, ambos tratam do conhecimento de mundo (visão humana) em crescente abertura biológica e intelectual “*Nada há existido ya*” referindo-se à confluência do pensamento científico e filosófico entre Lorenz e Popper, que nos remete a existência de um todo que justifique tudo; concepções que sinalizam caminhos a serem percorridos dentro do currículo e das metodologias para a aprendizagem.

Sequencialmente, a indagação se resume ao que significa aprender? Para responder a questão, Popper descreve sua teoria de aprendizagem por ensaio e erro.

Lorenz corresponde enfatizando o processo de experimentação (funções mecanizadas pelo cérebro) como parte imprescindível para o livre pensamento e percepção para a aprendizagem, o que condiz com nossas concepções diante das práticas pedagógicas voltadas as experiências dentro do currículo e da construção de saberes pelo protagonismo e pela criticidade dos indivíduos!

Popper compara a repetição como aporte prático no processo de aquisição de conhecimentos embora seja contrário ao atestar ser esta didática a mais adequada; ressalta a percepção de determinada forma como processador inconsciente de dados e conseqüente internalização.

Cita construtos específicos (Bühler/ Brunswick) para respaldar a coerência de percepção que resulta no que se denomina qualidade vivencial.

Lorenz exemplifica as funções cerebrais (inconsciente/percepção), já Popper complementa a descritiva de processos subconscientes e repele as terminologias de repetição/indução.

Popper nos fala do valor das narrativas para a aquisição do conhecimento (que obrigatoriamente passa por nossos sentidos), tal constância cria a hipótese generalizadora; eis o que Lorenz chamaria Indução.

Conclui sua concepção acerca do assunto com a afirmativa: "*Sólo es interesante lo improbable!*"

Há neste íterim, um adendo sobre tais alusões (Lorenz e Popper), feita pelo mediador Kreuzer que define a analogia explícita trazendo as distinções interpretativas quanto aos termos "*mirar y ver*", "*escuchar y oír*", "*buscar y encontrar*", contextos imprescindíveis nos fomentos curriculares em quaisquer modalidade de ensino e aprendizagem.

A respeito das considerações de Lorenz e Popper conclui-se não haver, portanto, divergências entre ambos sobre as teorias de Kant (a priori, a posterior), atrelam-se a discussão os fomentos de Popper para referir identidade e processo de retroalimentação e funções cerebrais, Lorenz coaduna e a reflexiva se embasa na seguinte expressão "*El cerebro hace al lenguaje, el lenguaje hace al cerebro*".

Lorenz insiste na conceituação animal de representação como forma de expressão e atitude exploratória inerente a discursiva segue ancorada e compartilhada por exemplos de formas criativas para representação humana

diante de um contexto, Popper cita o jogo como mecanismo de “imitação” (representação humana de papéis sociais), que provoca consciência e linguagem, fatores a serem desenvolvidos no currículo e aprendizagem nem sempre estruturados com a devida atenção e responsabilidade.

Lorenz apregoa ser monista ao referenciar que corpo e alma não se dissociam.

Popper, todavia, argumenta que por meio da linguagem e criticidade, se desenvolve a cultura humana, o que sistematiza alguns aspectos de aprendizagem, enumerando os processos de consciência do sujeito, sua visão de mundo e potencialidade crítica e de compreensão existencial, disposições que os docentes precisam observar quando da elaboração de suas práticas.

Nessa breve resenha que dá luz a expositiva dos autores, concluímos que em todo o viés até então percorrido entre Lorenz e Popper, há um consenso expresso em sinal de alerta para o perigo oriundo da falta de sentido na vida humana que predomina nos indivíduos jovens, além de esboçarem ressalvas sobre o pessimismo enraizado culturalmente pela sociedade civil, fatores que se expandiram por meio das incertezas geradas pela pandemia (COVID-19).

A reflexiva se encerra deixando uma mensagem primordial não só do ponto de vista filosófico, mas também científico o que traduz uníssono todo o estudo aplicado: *“Nada há existido ya y todo es posible”* que significa “nada mais existia e tudo é possível”, isto é, afirmativa que descreve bem as emoções do momento atual.

As metodologias de estudo e pesquisa em voga perpassam divagações pessoais e tornam-se parâmetros à medida que se estabelecem na esfera acadêmica por respeito aos novos adventos e valorando a história para imbuí-la de novas premissas filosófico científicas. Todas as inferências e as patentes que marcham ao conhecimento humano estão em convergência com nossa intencionalidade maior de transformar velhos ranços educacionais em novas possibilidades de ação.

Popper era contrário à previsibilidade absoluta do desenvolvimento humano, suas concepções embasam-se justamente por afirmar que “tudo é possível” no campo evolutivo existencial, seja na esfera de sua denotação

hipotética dedutiva, como segue: “Se estivermos tratando de contextualizar determinado campo de estudo e evolução, especificamente as ciências empíricas têm hipóteses a serem observadas/analizadas [...]”. Assim como o currículo e suas disposições na Educação.

1.6 Concepções do currículo: transgressões possíveis

*A população em geral não sabe o que está acontecendo, e eles sequer sabem que não sabem!”
(CHOMSKY,2021, Online)*

A possibilidade de nos depararmos com premissas falsas, nos remete ao processo contínuo de experimentação por ensaio e erro, isto é, ao falsear uma hipótese tem se notoriamente a intenção de avançar e ter resiliência no sentido de que não existe a verdade suprema de um fato, descoberta; esse estado de provisório conduz o homem ao patamar mais elevado do conhecimento propriamente dito.

O seu legado expressa humildade quanto admite ser eventualmente “superado” por outro estudioso que venha a desmistificar suas teorias e que remonte novas configurações no que cerne aos avanços da Ciência e Tecnologia atrelados ao campo filosófico e educacional.

Já Lorenz contribui com sua epistemologia evolucionista, aspectos de cognição e mecanismos para o pensamento conceitual, valores éticos e estéticos que primam na relação entre homem *versus* natureza, integrando diferentes campos do saber cito a biologia, a psicologia e a filosofia.

Segundo Lorenz, a visão de mundo e existencialismo humano se embasa em interações com o ambiente, num constante processo de adaptação às descobertas (*insights*), que dependem de todo um aparato cognitivo subjacente ao pensamento inferencial, cuja percepção se adequa aos sistemas estabelecidos e desenvolvem a chamada Gestalt.

Ambos contribuíram para grandes estudos e reflexões no campo acadêmico filosófico e educacional, tornando-se referenciais aos mais diversos segmentos de pesquisa, constituíram saberes resultantes de suas observações

que servem mais do que como meros aportes para metodologias de trabalho, mas ainda como fundamentos de construção para o saber humano.

O que torna essencial inserir tais vertentes aos nossos estudos acerca do currículo e todas as relações de conflito, suas idiossincrasias, correntes epistemológicas, aparatos ideológicos e cernes políticos culturais.

Alguns estudiosos como Silva (2010) nos falam desse território de tensões e os interesses que envolvem o currículo, em esferas que muitas vezes nem paramos para pensar e buscar compreender a fundo que jogo está implícito – quais políticas estão sendo firmadas nas escolas, que consequências advém dessas políticas...O que cada um de nós tem feito no sentido de transgredir e transformar?

Tais prerrogativas coadunam com as vertentes para a ruptura de velhos paradigmas dentro do currículo, que deve estar embasado a serviço da diversidade, pautado numa ética de equidade, não reproduzidor mero de ideologias dominantes!

Esses alinhamentos são alicerces que consistem na disposição para a efetividade das ações curriculares na escola, isto é, as sistemáticas que estabelecem práticas docentes, metodologias, funcionalidades na aprendizagem e na relevância dessa organização de conhecimentos em espaços que referenciem o currículo de modo a contemplar com plenitude a formação integral dos sujeitos, em suas pluralidades, partindo de suas próprias realidades.

O currículo carece de contínuos movimentos e reflexivas, realizadas conjuntamente por seus atores diretos – docentes, discentes e a comunidade escolar de forma geral, todos tem a responsabilidade nessa composição que engloba muito mais do que conteúdos- um termo já em desuso dentro da própria BNCC - por conseguinte, as repercussões carecem das contextualizações e das “desconstruções” cabíveis nesses novos parâmetros e vias de transformações e mudanças dentro das diversificações curriculares – numa formação crítica, em constante exercício cidadão!

Ressaltamos ainda, as composições da cultura escolar que emergem e “moldam” os diferentes campos de interdependência na elaboração do currículo formal de uma instituição. Tal sobreposição, diz respeito a

estruturação e seleção daquilo que se pretende aplicar, desenvolver em detrimento das concepções epistemológicas diante das metodologias de ensino e aprendizagem, terminologias que embora tidas muitas vezes por sinônimas, são distintas!

Isto porque, no tocante a aprendizagem, o currículo tem seu corpus estabelecido a medida em que os sistemas de ensino formalizam as diretrizes ancoradas mais recentemente, por nossa BNCC e suas disposições, que permitem conforme os ditames oriundos da referida, que os docentes possam valorar no currículo a parte “diversificada”, que contemple os regionalismos e especificidades locais.

Contudo, sabemos que muitas políticas permeiam esse território de inúmeras contestações, que embora refutáveis se considerarmos os aspectos que margeiam essas políticas, temos por viés a conjuntura já enraizada a qual há de se “quebrar”, sendo transgredida a medida que os docentes possam não apenas refletir mas também recompor, recriar e reestruturar suas visões diante de um currículo pré moldado, ou seja, os enfrentamentos cabíveis se traduzem por ações e pela concretude de novas políticas, que estejam voltadas ao respeito das multiculturas e das necessidades reais de cada comunidade escolar, tendo por “norte” um currículo que possa assistir a essas diversidades – não fincados em percentuais ou mais grave, ficando em totalidade à mercê de disposições sazonais dentro das esferas estaduais e municipais – desconsiderando e desprivilegiando o que deveríamos ter por premissa que todos os nossos educandos, independentemente se pertencem a modalidade infantil ou da EJA, todos possuem o direito, ainda que figurativo na prática, mas constitucional em nossa carta magna, (cito art. 205, da Constituição), em serem devidamente assistidos em seus direitos fundamentais – do qual faz parte a Educação!

Saviani com sua pedagogia histórica crítica declara que Educação e Política se articulam, cada qual em suas funções. Mas essas relações sabemos bem que cenários tem configurado, um legado o qual todos buscamos modificar e a despeito do currículo e das novas práticas –valendo-se das metodologias ativas, atreladas aos Multiletramentos, às múltiplas linguagens, as quais se pautam pelo olhar da criticidade, aos projetos de vida de cada

discente, das pluralidades e de que forma toda essa complexidade deve ser trabalhada – o que nos remete à Freire, quando afirma a importância em “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz”. E exercitar a diminuição entre discurso e a prática vai além das convenções transitórias em raros momentos de formação docente ou até mesmo em breves *insights* de alguns indivíduos já exauridos pela problemática como um todo, ou seja, repensar as disposições desses ordenamentos curriculares implica justamente em transpor tais centralizações e subsidiar estratégias de ações efetivas concernentes, pois

Estamos sugerindo a necessidade de avançar em duas direções que se complementam: de um lado abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entendê-los para se contrapor e poder avançar. (ARROYO, 2011, p.35).

Dentro dessa ótica, entendemos o currículo como o verdadeiro coração da escola, parafraseando Moreira (2009), e nessa linha de pensamento, privilegiar as discussões sobre a organização do currículo que seja voltado para a criticidade dos sujeitos, por meio das relações que se estabelecem na diversidade entre conhecimento, culturas e sociedade, tríade que permeia esse percurso constitutivo entre as seleções dos componentes curriculares dispostos somados às ideologias que perpassam práticas, vivências e concepções diante da contemporaneidade ou de dado momento histórico.

A luta para assegurar maior equidade na educação atravessa diretamente os currículos – a forma como se compõe, que “garantias” carrega desde a elaboração chegando aos fins de autoria partilhados entre docentes e discentes, como se destacam os exercícios de criticidade, de autonomia, dos múltiplos campos de saberes e suas justaposições, que resistências e enfrentamentos são cabíveis transcender na perspectiva de enriquecer as incorporações socioculturais, a valoração das diversidades que nos caracterizam, toda a dinamicidade que flui e movimenta a construção de conhecimentos ou simplesmente inexistente, podendo caminhos em pleno século XXI.

Essas premissas apontam que

[...]os coletivos docentes têm se mantido atentos a essa dinâmica social e do próprio campo de conhecimento para garantir aos educandos conhecimentos vivos. Entretanto, seus esforços se veem limitados pela rigidez consagrada na velha estrutura entre base comum nacional e parte diversificada, componentes curriculares obrigatórios e disciplinas a serem preservados [...] aberturas exigem resistência, contestando o caráter sagrado, hegemônico [...] sobre o currículo e as avaliações e, sobretudo, sobre a criatividade e autoria docente (ARROYO, 2011, p.38).

Esses determinantes impostos dentro do currículo, corroboram para a manutenção de conceitos estanques, que a priori veem sendo discutidos e analisados, embora estejam ainda no ideário de muitos e arraigados a esses muitos, isto é, profissionais de esferas da gestão e docência que julgam serem pertinentes seguir compassos de duas ou três décadas atrás.

Ter a ousadia para questionar e fazer valer as necessidades reais do presente, tem se tornado fator de maiores embates sobre tais disposições, que resultantes são obtidos por meio de tais parâmetros e de que maneira podemos exercer as demandas exigidas pelo agora de modo a contemplar todas as complexidades que se apresentam a cada momento, afinal, “[...]Os embates políticos sobre o que se ensina, se lê e aprende sobre os valores e contra valores que as escolas reproduzem viraram objeto de tensas disputas em todos os níveis da sociedade.” (ARROYO, 2011, p.41).

Essa colocação do autor vem ao encontro da importância de uma reflexiva docente no sentido de fomentar suas estratégias em busca de desenvolver com abrangência dentro do currículo aplicado, noções que possibilitem a argumentação e o protagonismo, o pensamento crítico para resolução das questões cotidianas, o desenvolvimento global, que se caracteriza por essa condução mediada pelo professor no sentido de questionar e reavaliar seu planejamento curricular, porque

[...] é importante lembrar que o fato de um currículo ser universalista, ou não ser universalista, não o torna, em si mesmo, algo a ser combatido ou valorizado [...] o currículo escolar deve expressar a diversidade cultural existente em nossa sociedade, organizando-se com base nas múltiplas experiências presentes nas diferentes culturas, de tal modo que os alunos possam se reconhecer e valorizar

a cultura do grupo social a que pertencem e também entender e respeitar a cultura do outro.(SANTOS,2009, p.12).

Trazer luz a essas indagações postas, a essas perspectivas diante das inovações tecnológicas, nas metodologias, no currículo e no inesperado porvir dentro da Educação, nos remete a um patamar que circunda e revela apesar de tamanhos enfrentamentos, caminhos possíveis para os desafios que se apresentam; sejam na construção e desdobramentos do currículo, seja no engajamento necessário a estes contextos que não podemos ignorar, somos todos parte!

Paro (2000) nos fala dessa abordagem, de como é relevante pensar um currículo de formação viva, que traga em seu bojo práticas de música, dança, todas as esferas da Arte, que potencialize habilidades emocionais dos educandos, que a ludicidade, a interdisciplinaridade, possam se fazer mais presentes nos tempos e espaços de aprendizagens.

As apropriações socioculturais, estabelecidas e mediadas em relações dialógicas, no respeito às subjetividades, rompendo cerceamentos didático-pedagógicos no currículo, na escola, na gestão democrática plena; essas configurações descritas são verdadeiros clamores em nossa Educação.

Desenvolver, articular, trabalhar o exercício da democracia em todas as suas vertentes (direitos e deveres), tendo o compromisso ético e moral de valorar os pertencimentos – muitas vezes quase imperceptíveis diante das contradições e inadequações que sufocam os processos formativos.

A tal citada empatia começa a desvelar possibilidades a medida em que nos dispusermos verdadeiramente para tanto, ou seja, o saber ouvir, o gerenciamento de conflitos, as partilhas e convergências que ecoam nas ações ou nas omissões; nas cadências por “quebra de paradigmas” ou por comodismos que amplificam negativamente as segregações que tanto trabalhamos para desnaturalizar e transformar em cidadania plena!

Tudo isso depende das formatações e disposições de um currículo. Quanto poder temos implícito nesse dispositivo, visto que

[...] As disputas no território dos currículos e da docência estão postas com nova radicalidade. Passam pelas disputas das últimas décadas

do direito à autoria, à criatividade, à própria capacidade de criticar o que contradiz opções políticas, éticas. (ARROYO,2011, p.52).

As concepções do autor nos conduzem a percepção de que tão logo se amplie essas discursivas, entre todos os envolvidos diante dos processos de ensino e aprendizagem que compreendem a esfera curricular, tenhamos maiores assertivas frente aos desafios que suplantam coercivas das quais carecemos erradicar tanto na elaboração do currículo como no âmbito educacional como um todo.

O imperialismo neoliberal que aplaca há certo tempo as formatações e os delineamentos curriculares, são por si, renegações que são impostas sob o desvelar dos sistemas de ensino, contudo, a intencionalidade em manter as padronizações e o "controle" sob a égide capitalista, são marcadores que acabam de certa forma, impulsionando proposituras de combate a tais engrenagens; corroborando com essa ideia, Arroyo afirma que:

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (ARROYO,2011, p.17).

É importante salientar que a visão holística da aprendizagem é um pressuposto para que o currículo tenha condições de dirimir desigualdades conectando especificidades locais com vivências emancipatórias numa esfera globalizada.

Paradoxalmente, temos que considerar a perspectiva de Bordieu sobre a dita violência simbólica, pois as escolhas, o enumerar daquilo que será organizado em dado contexto, é de certa maneira, uma arbitrariedade de ordem sociocultural, que demarca aquilo que será inserido e trabalhado, portanto, não existe neutralidade, sempre há uma seletividade que reúne contrastes entre os sujeitos.

Essa reflexão vai ao encontro das percepções de Saviani(2008) quando interpreta os contextos de marginalidade decorrentes da teoria de Bordieu e Passeron, quando expressa

[...]que o reforço da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico em que se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento [...] como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) de grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados (SAVIANI,2008, p.15).

E entre novas tendências, poucos avanços e inúmeros retrocessos educativos, a relevância do currículo vivo nos campos de aprendizagem, se pauta na ação-reflexão-ação de Freire, na trilha de incertezas e interferências que destoam das realidades (cognitivas e sociais), e não se trata de apontamentos sobre quais saberes são mais “poderosos” no sentido dos *conexismos*, das aprendizagens em ciberespaços, mas da extrema disparidade existente no país no quesito das acessibilidades tecnológicas e outras materialidades que preconizam a Educação.

Para além das ambiguidades no tocante a justiça social (também debatida nas esferas curriculares), os movimentos de teoria pós – crítica tratam da visão humanística diante das cegueiras expressas por Morin (2011), numa era em que o indivíduo se habitua a procrastinar ações numa falsa ilusão apregoada pelas tecnologias ao invés de buscar resoluções concretas em sua própria realidade.

Discutir esses questionamentos trata ainda das ebulições diante das transformações latentes e de como se faz relevante o saber ouvir, termos momentos de escutas, de dialogar com essas rupturas que invadem o currículo e todos os campos da sociedade, afinal, Sócrates já dizia que o conhecimento(gnose) não se transfere, mas se constrói...

Sob ótica semelhante, Freire (1996) nos diz que ensinar não é transferir conhecimento, a consciência da curiosidade humana, da continuidade, das diferenças, de que sempre haverá algo a ser apreendido, acrescentado, ou ao contrário, ponderado e revisto, esse “inacabado” e toda a mutabilidade para

qual não existe freio nem rédeas...apenas a compreensão de que assim é, na Educação, nas aprendizagens e na vida!

A verdade do expresso se reafirma no saber que

Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei, como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (FREIRE,1996, p.94).

Nessa linha de pensamento, ponderamos a laicidade e nos posicionamos em oposição ao implemento de "militarismos" na Educação.

E numa sociedade industrializada, que desconsidera a diversidade nos ritmos de aprendizagem, bem como as pluralidades que constituem a referida sociedade, nos provoca questionar este modelo manicômio com gradis, edificações que mais parecem cárceres, com um sinal que lembra uma sirene de alerta de fuga, todas essas configurações absolutamente retrógradas permanecem vigentes em 2022 e pensamos então a quem servem todos esses aparatos organizados na escola que interferem diretamente nos currículos e conseqüentemente na aprendizagem?!

Qual a razão que explica o porquê dessas inferências inóspitas, que não contribuem para uma aprendizagem significativa (maieútica) ao contrário, revestem de angústias esses espaços e enfatizam as fragmentações sociais entre os caminhos formativos?

Possivelmente, com intuito de coibir a dialogia, mantendo assim, o controle ideológico nas trajetórias, em conotações capitalistas que ceifam as consciências em detrimento das alienações, gerando impedimentos à metacognições; seguimos envolvidos a essas atrocidades intelectuais!

Em face dessa contingência, Silva (2003) nos traz a necessidade em subvertermos tais contextos de cunho capitalista dentro dos currículos pois o que se encontra em voga, cito a ausência de saberes e de infraestruturas condizentes a posturas emancipatórias destoam das situações observadas cotidianamente, porque "[...] a tradição crítica compreendeu, há muito, que o currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade." (SILVA, 2003, p. 10).

Emerge, então, os esquemas e os processos que tratam a alteridade, a forma que a elaboração curricular pauta as interações, os processos de conhecimento, as constituições do sujeito e as relações do indivíduo e seu desenvolvimento sociohistórico consigo e com o outro, suas visões e modos de representar a realidade, logo

Conceber o currículo como representação significa, pois, destacar o trabalho de sua produção, significa expô-lo como o artefato que é. Ver o currículo como representação implica expor e questionar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios por meio dos quais ele é produzido: implica tornar visíveis as marcas de sua arquitetura. Há lugar aqui para uma poética do currículo. Da perspectiva de uma poética do currículo, ele não é visto como a pura expressão ou registro de uma realidade ou de um significado preexistente: ele é a criação linguística, discursiva, de uma realidade própria. (SILVA, 2003, p.66).

Nesse ínterim, compete a nós, enquanto cidadãos críticos, ativos, partícipes e atuantes na esfera educacional, responsáveis por criar rupturas frente aos desestímulos produzidos historicamente com viés de estagnação das persistências, “desmembrar” esses escopos fincados na escola, sobremaneira, tais dificuldades não devem prevalecer diante da democracia e das ações coletivas voltadas ao exercício de valoração local – dos pertencimentos e respeito às identidades!

1.7 Paradigmas e perspectivas do currículo

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”
(FOUCAULT, 1996, p.44)

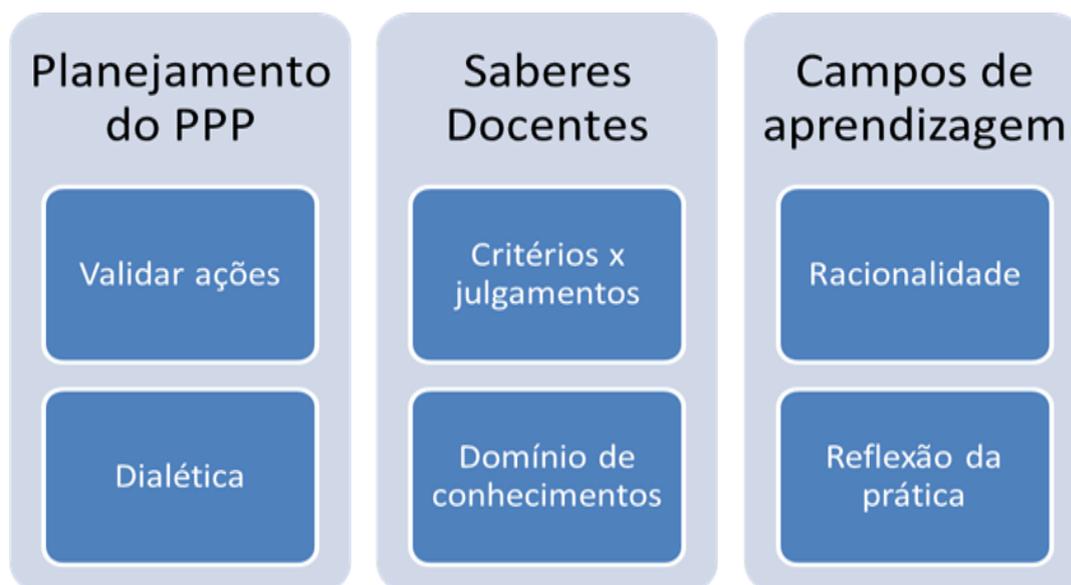
Conforme a teoria de desenvolvimento humano de Piaget (1980) embora saibamos que “todo indivíduo é capaz de aprender, desde que lhe sejam conferidas as condições necessárias”, muitas variantes sociais interferem diretamente nesses processos e estádios de desenvolvimento humano, cada

período precede compassos e descompassos que levam ao aprendizado do sujeito, sendo que, para Piaget, essa "marcha para o equilíbrio" tem bases biológicas no sentido de que é próprio de todo sistema vivo procurar o equilíbrio que lhe permite a adaptação, e também no sentido em que existem processos de auto regulação que garantem a conquista deste equilíbrio. Nesse processo de desenvolvimento são essenciais as ações do sujeito sobre os objetos, já que é sobre os últimos que se vão construir conhecimentos, e que é através de uma tomada de consciência da organização das primeiras (abstração reflexiva) que novas estruturas mentais vão sendo construídas. (TAILLE,1992, p.18 apud PIAGET,1980).

Este importante referencial nos evoca pensar sobre o currículo visando compreender qual a didática mais assertiva para que os discentes tenham condições de enfrentar as adversidades e atuarem de posse de equilíbrio emocional, autoconhecimento e senso de organização de pensamentos, de que forma se elegem e se consolidam tais competências dentro do currículo formal?

Algumas perspectivas sobre o fazer docente são enumeradas na figura a seguir.

Figura 1- Planejamento docente x saberes docentes x campos de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Em conformidade com Hernandez (1998) e sua visão da aprendizagem baseada na metodologia de projetos (problematizar e exercitar a criticidade e o protagonismo), o cerne inicial surge do estudo das necessidades essenciais de um determinado grupo social, considerando os diferentes interesses, os ritmos, as defasagens e os métodos de aprendizagem para sua inserção e consequente aplicabilidade, ressaltando-se, que o autor dá ênfase a um olhar crítico dos sujeitos na aprendizagem diante do mundo, da visão global, isto é, traz a perspectiva de projetos como sendo uma das possibilidades concretas para o trabalho de ensino para a compreensão da realidade.

Para tal, se faz necessário identificar ainda quais estratégias serão mais adequadas para compor o currículo. A tríade nessa análise se fixa no currículo como Sistema tecnológico, Estrutura para conhecimentos e Plano de Aprendizagem.

Deste esboço surgem prerrogativas como: a relevância das avaliações e os processos que "mensuram" os níveis de aprendizagem dentro da estrutura curricular, que temas devemos contemplar para valorar a assimilação de saberes e aquisição de conhecimentos?

Podemos dimensionar as interrogativas na ilustração a seguir.

Figura 2 – Saber didático curricular



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Entre as maiores falácias existentes na Educação, as competências intrínsecas ao currículo são as que mais geram divergências docentes, indagações estas que quase sempre se findam no esquecimento sem a devida observação.

Embora se considere dentro do processo formativo, todo e qualquer avanço discente (mudança na capacidade para resolução de problemas), como constatação efetiva de aprendizagem significativa, supõe-se, fatalmente, que esse progresso tenha origem no surgimento do que se denomina "conduta apropriada".

E essa conduta apropriada, resulta, igualmente, de experiências compartilhadas entre os indivíduos que interagem, divergem e refletem dentro de um currículo cuja propositura lhes ofereça esses subsídios intelectuais, quando a planificação curricular pressupõe a execução de objetivos delimitados após estudo minucioso (que abrange as reais condições empíricas/sociocognitivas); as probabilidades de êxito transcendem o delineamento inicial (expectativas).

Para alcançarmos esta conjuntura tão almejada na esfera educativa em todos os segmentos, a investigação que precede todo e qualquer escopo de ação é o que fundamenta e estrutura todo o planejamento para a construção do currículo; sempre passível de readequações, embasados nas interrogativas sobre: O que ensinar? Como ensinar? Como planejar? Como avaliar? Para quê?

Frente a essas questões, o docente deve trazer um tema que desperte o interesse coletivo, dentro das realidades, trabalhar as habilidades no currículo valendo-se de metodologias ativas (fazendo ou não uso de tecnologias!), sem subterfúgios que geram comodismo e desmotivações, promover experiências de aprendizagem, desenvolver e ampliar as cognições, apresentar um "problema" a ser pesquisado, investigado pelo grupo discente, para conceituações que levem ao construcionismo da aprendizagem; avaliando continuamente esses processos dinâmicos e não pedaços de papel em datas pontuais!

Na década de 80, observou-se a formação de um núcleo básico de “disciplinas”, o currículo básico ao fomento inicial do qual todo indivíduo no âmbito escolar deveria estar como partícipe. Tal “base” ainda é seguida na maioria das instituições país afora, desconsiderando, as predileções e as dificuldades discentes, sem mencionar questões sazonais e formação docente adequada ao nível de ensino – apesar das normativas pressupostas pela BNCC e as demandas que emergiram do cenário pandêmico mundial.

São muitas as suposições e angústias no sentido de criar ações qualitativas e que estejam consonantes as necessidades de aprendizagem, os receios sobre que percurso estabelecer dentro do currículo formal – que elementos culturais eleger como embasar dos contextos de ensino, são “versões” de ensaios pedagógicos que acabam sendo desenvolvidos sem reflexão. Contradições nossas de cada dia, distantes do que verdadeiramente seria favorecer uma aprendizagem significativa como “[...]um processo de depuração, enriquecimento e ampliação da experiência pessoal alimentada pela experiência social.” (SACRISTÁN,2008, p.32).

Dewey (1989), considerado o pai do pragmatismo com sua ideologia de “aprender por experiência”, pode ser referenciado nesta concepção (pensamento reflexivo), que considera a base cultural do sujeito e correlaciona isso com a habilidade para transpor um dado contexto de conflito chegando à resolução por coerência (sensatez e maturidade adquirida pela vivência).

O currículo deve ser uma construção para regular as práticas de ensino, de acordo com Eggleston (1980) se constitui como legitimador do conhecimento numa relação que permeia docente, discente, avanços, dificuldades, relações de poder (leia-se difusão e formação de cultura e diversidade), além do respeito às diferenças socioculturais. Um currículo emancipador prevê instrumentos educativos que tornam o docente um audaz agente político, que media a transformação na Educação.

1.8 Implicações do currículo x diversidade: novos letramentos

“O poder se apresenta sempre como altruísta, desinteressado, generoso”.
(CHOMSKY, 2021, Online)

Stenhouse (1981) afirma que as implicações do currículo extrapolam conteúdos e metodologias, a prática carece de maior disseminação institucional e social do currículo dentro da esfera educacional, posto à inferência cabível que é a de contribuir para a formação de cidadãos críticos, autônomos, responsáveis e com senso de ética para atuar e transformar a sociedade contemporânea em uma unidade mais justa e igualitária dentro dos parâmetros da dignidade e respeito à pessoa humana, pois “[...] temos de nos fazer as perguntas sobre o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade.”(SACRISTÁN,2008,p.23).

A articulação de modalidades integrativas além da escrita, como a leitura de imagens e significações, a oralidade expressa pelos discentes dentro das múltiplas linguagens que abarcam os componentes curriculares nas aulas, evocam a multiculturalidade, os chamados novos letramentos numa discursiva que busca a inserção e valoração de tais multimodalidades na práxis para conferir possibilidades e caminhos assertivos nessa multissemiótica de saberes, a qual daremos a devida ênfase mais adiante.

O que deveria ser uma premissa se interpõe como objetivação, num patamar nem sempre atingível, todas as vertentes se estruturam de modo a valorarmos essa complexa multiplicidade de posturas, valores e dogmas que remodelam o currículo formal conforme seu período histórico e suas especificidades preestabelecidas.

O que não é sinônimo de bons resultados tampouco de aprendizagem, então

Exige-se, portanto, que o currículo seja expresso em um texto que contemple toda a complexidade dos fins da educação e desenvolva uma ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam propícios para o alcance desses objetivos. (SACRISTÁN,2008, p.24).

Isso porque, doravante estejamos numa época fluída, os fomentos e as disposições que referem as práticas educacionais, especialmente a ação docente, devem priorizar toda essa complexidade na qual estão envolvidos os campos de saberes, as descobertas e também as adversidades que irrompem

e fragmentam possíveis avanços, logo, compete ao professor ter consciência desses processos a fim de discernir adequadamente frente às próprias escolhas, este autoconhecimento incide também nas atuações conjuntas entre os demais atores da escola.

Diz respeito aos enfrentamentos que compilam índices, evasões, conflitos, motivações pedagógicas. O grau de equidade presente nos dados espaços, buscando sempre expandir essa ciência e refino na comunicabilidade entre docente e discente, posto que "Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim." (FREIRE, 1996, p.118).

Considerando ser o currículo uma prática social, na qual não há "neutralidades", o docente deve preceder sua reflexiva diante das articulações implícitas na composição bem como no desenvolvimento do currículo, ciente do processo de cultura que explicita as ações organizadas, isto é, qual a natureza e o fomento dos conhecimentos estruturados para formar um determinado currículo, quais as contribuições para a sociedade e como se privilegia a difusão cultural dentro deste contexto; há de pensar ainda que espécie de demanda provém de uma clientela discente tendo metas claras, objetivos que denotem coesão com a avaliação sob o diagnóstico inicial das condições educativas do grupo discente assistido.

Nesse sentido, tendo como aporte a chamada "Ecologia de saberes" (SANTOS, 2010) e perpassando os paradigmas institucionais que ajustam e complementam as inovações dentro do currículo, o docente carece de novas proposituras acerca de sua práxis, rompendo as adversidades e buscando novas perspectivas para a racionalidade prática, promovendo sempre a reflexão diante de todos os envolvidos no currículo e na aprendizagem.

Isso diz respeito a ampliação das vozes, das escutas que repelem a condição do patriarcado imbuído em nossa sociedade historicamente, a busca por ações que conduzam ao combate de ideologias sexistas ou excludentes de quaisquer natureza!

Figura 3 - Currículo e validação de saberes discentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Este viés pressupõe o dinamismo necessário para efetiva validação dos saberes discentes, as peculiares do público atendido não devem ser ignoradas neste trajeto formativo, o enfoque crítico atrelado às normativas administrativas geram a infraestrutura que sustenta e viabiliza aportes para o agrupamento das metodologias, intencionalidades e regulações/readequações dentro do currículo, aqui, ressaltam-se os aspectos integrais de elaboração qualitativa e participativa dentro dos parâmetros curriculares e suportes externos que são o norte para o planejamento e para a inserção de regimentos estruturais internos para atender as necessidades socioculturais de cada clientela educacional.

Sabemos que a ciência educacional não se restringe aos aspectos metodológicos, uma hipótese e enunciado é sempre uma hipótese interpretativa (processo de abdução), a comprovação de uma teoria se dá pelas chaves de interpretações, nisto a hermenêutica "a posteriori" nos dimensiona quanto às concepções de Santos (2010) sobre a soberania epistêmica e suas convenções.

Na práxis humana o processo que incide entre o saber prático e saber técnico (considerando-se o aprofundamento de sentidos a respeito de, a reflexão crítica e a alteridade) a implementação de enfoques transdisciplinares tornam-se imprescindíveis para uma discussão plausível acerca das ciências e suas práticas. Especialmente na Educação e nos processos de aprendizagem.

Santos (2010) discorre sobre as parênticas epistemológicas bem como o pragmatismo, gestando assim conjunturas para um chamado pragmatismo epistemológico que abarca elementos inovadores em relação ao tido como “pragmatismo clássico”.

Igualmente, denota o já explanado “pensamento não abissal”, sua afirmativa faz alusão positiva para a diversidade de saberes existentes e as condições que norteiam a validação de tais conhecimentos, que refutam um engessar antes legitimado pela soberania epistêmica; que buscamos modificar em razão de um currículo mais equânime frente à contemporaneidade tecnológica, científica e social permeada por extremos patológicos de toda ordem.

Nesta justaposição, observam-se os anseios de Santos (2010) ao abordar duplamente a epistemologia e o pragmatismo, gerando uma espécie de resgate da epistemologia tal como se concebe além da ruptura entre alguns pressupostos dessa crítica.

A abrangência da epistemologia denota então a produção e validação dos conhecimentos por este viés, deixando, portanto, de estar confinada aos fomentos científicos para considerar também seus processos de investigações e práticas.

Tal conceituação dispara uma linha tênue entre mensurar com dignidade e igualdade a validação de todos os saberes e seus referenciais, desconsiderando-se as implicações na esfera global para tais concepções, respeitando as pluralidades existentes!

E toda essa oposição entre o pensamento abissal e pós-abissal, acaba visando tão puramente a compreensão para um diálogo eventual e possível relacionado à epistemologia do Sul e a crítica da epistemologia.

Toda a discursiva permeia a condução para validação dos saberes refletindo quanto às diretrizes para isto, ou seja, buscando hegemonia para

estas validações, outrossim, viabilizando por meio das pesquisas desenvolvidas reconfigurações que atestem, paradoxalmente ao contexto de "categorização" instituído pelo pensamento abissal, e sim causando expansividade para novos processos de reconfiguração de produção e validação de conhecimentos. Contudo, essas inovações tornam-se um patamar, uma pedra filosofal que transpõe e transforma as induções para a epistemologia na esfera da educação.

Sequencialmente, a "*Ecologia de saberes*" se tomamos a título de aporte as concepções de Dewey (1959), nos fala que o processo para validação de conhecimento se dá quando da interação dos indivíduos resultante de um proceder experimental (*inquiry*), ainda de acordo com Dewey, são referenciadas com maneiras inteligentes de investigar e estratégias inovadoras para resolução de problemas.

O pragmatismo sugere a constatação de dado elemento (estudo), atrelado a resolução para um contexto que suscita determinado processo de investigação e validação.

Ressalva-se, neste ponto, que a validação não se dá por mera convicção de consequências, implica considerar os saberes sobre o saber que incide para estabelecer critérios, validação e apropriação, teor e imperativos que não resvalam no relativismo hipotético.

A grande marca que se revela pela teoria de Santos consiste na "libertação" para novas convergências ante a constituição das normatividades científicas para a práxis acadêmica estruturada; esta enorme responsabilidade filosófica que tem por cunho a política ontológica, nos deixa por legado a indissocialidade da construção do conhecimento reconhecendo, contudo, que para qualificar ou desqualificar um dado saber a premissa seria vulgarmente a razão causa e efeito.

Notoriamente, a condição para aferir tal validação considera os impactos sociais e as críticas que suprimem os limites para a epistemologia dentro do pensamento abissal.

Boaventura apregoa ampliação diante da ciência moderna que julgamos por visão midiática como centro de todos os saberes para uma pluralidade de saberes que se inter-relacionam; a epistemologia do Sul subentende-se como

figura metafórica para longos períodos nos quais a humanidade foi moldada pelo silenciamento de povos oprimidos diante de nossa história tanto pelo colonialismo como pelo capitalismo mais que selvagem.

1.9 O currículo além da teoria de reprodução: Educação ou ainda escolarização?

Dentre muitas obras cujo teor são de extrema relevância quando se discute currículo, o livro intitulado *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, de Kemmis (1998), se traduz como aporte em nossas considerações, essa leitura chama atenção logo de início, pela citação de Schwab (1969, p.6), que nos indaga quanto as lacunas que versam a análise de um determinado currículo e seus respectivos “problemas”, o que ele denominou como “artes de la práctica”, fazendo referência aos pensamentos de Aristóteles (p.6), retratando instrumentos técnicos ligados a prática(aqui relacionada com juízo moral e valores sociais).

Schwab (1969), expressa ainda o domínio técnico que imperava sobre o currículo na década de 60, cujas crenças para o êxito curricular consistiam, basicamente, em desenvolver metodologias organizadas a partir destes “especialistas” transpondo assim, um escopo figurado convertido em atividades e moldes para uso docente e discente.

A prática técnica: Schwab (1969) argumentava ser indispensável à instrução docente primária diante das circunstâncias para deliberação curricular, a prudência durante essa elaboração.

E tal assertiva se faz presente no século XXI no campo educativo, as ciências se entrelaçam para criar novas projeções, aqui, denota-se a importância em considerarmos as pluralidades no contexto educacional e social de aprendizagens, as múltiplas práticas e controvérsias que compõem o universo docente bem como as construções estudantis nas mais diversas apresentações.

A contribuição de Schwab (1969) sobre a plena distinção aristotélica entre as razões (técnica e prática) traz a discussão para a chamada metateoria.

Nos leva a refletir a luz de nossas próprias definições quando elencamos este ou aquele modelo de trabalho dentro do currículo; o que pode efetivamente se consolidar de forma exitosa ou não.

A metateoria é a teoria da teoria, uma alternativa para a teoria curricular formal (a construção teórica que incorporou os contrastes de Aristóteles), fazendo associativas entre outros tipos de pensamentos/elaboração do currículo, ou seja, que rumo seguir, avaliando classes distintas para a formação curricular.

Se trouxermos essa visão de estudos para nossa práxis, a metateoria permite junção de sistemas e metodologias específicas que, se bem adaptadas às necessidades de uma clientela própria, resultará em logros mais expressivos dentro da validação dos saberes discentes adquiridos.

Seguindo tal premissa reflexiva, Stenhouse (1975, p.5), afirma que em sua concepção, o currículo se dá na operacionalização de ideias/intentos preestabelecidos (ponte) entre a prática e as atividades correlatas para formar de modo aberto os princípios essenciais de uma proposta educativa, isso é currículo!

O estudo se torna ainda mais rico dado às citações de outros estudiosos, como Froebel, Hegel, Sócrates, Broudy, Piaget, Herbat, Comenio e Pestalozzi, que pontuadas as divergências dos métodos/sistemas educativos, possuíam visão geral quanto ao papel da Educação na sociedade, convergem no tocante à temporalidade e suas exigências.

Chegamos então a Lundgren (1983, p.16), que explicita ser o currículo uma produção histórica da humanidade, com vertentes não universais para composição do mesmo, em cada período tem se posicionamentos que expressam certa época, enfatizando as caracterizações que configuram o lado "oculto" deste currículo; igualmente, neutraliza alguns preceitos axiológicos muitas vezes advindos de outro cenário educativo (sejam em práticas ou filosofias, resistem e abarcam outros períodos).

Lundgren (p. 20) ressalta a finalidade educativa, a plena qualificação para o âmbito laboral e suas competências.

Stenhouse (p.32) nos traz a conotação política dentro da esfera curricular, emoldura parâmetros de Tyler e Taba (1962), quando remonta

procedimentos curriculares para um modelo de processo estruturado com foco nos resultados da aprendizagem, evoca a qualidade docente para o sucesso do currículo implementado, a nomenclatura investigativa, pesquisadora frente aos pressupostos do currículo e sua aplicabilidade.

E neste contexto, há o consenso de Schwab e Stenhouse, que sublinham a postura de um docente investigador, sendo também protagonista da construção do currículo e suas práticas, compartilhando, obviamente, com os demais pares envolvidos na Educação, sua base de formação continuada que refuta a mera escolarização.

Quando se pensa na dialética, Habermas (1972/1974) e sua teoria sobre constitutivos do saber prático, a tônica que emerge substancialmente, é a autonomia, o caráter emancipador que configura essa metateoria.

Consiste em educar o entendimento humano para a ação humana, ou seja, metodologia ideológico-crítica, construindo de modo cartográfico, as passagens históricas sociais e refletindo, portanto, as consequências de modo consciente (relações de poder e condições para o pensamento crítico). Por este caminho, Habermas (p. 42) analisou o empirismo e as transcendências sociais com viés para os limites das ciências e suas legitimações.

Com aporte nessa analogia, temos condições de unir as prerrogativas institucionais para as múltiplas inteligências (GARDNER, 1994), especialmente a emocional, que concentra as diretrizes comportamentais para motivação na aprendizagem, dando foco as especificidades e ritmos para que haja a plena assimilação por parte dos sujeitos e não a sequência reprodutora alienante!

Nosso país tem historicamente, urgência por maior qualidade em sua Educação, embora se observe que na contemporaneidade, trata-se ainda de "ofertar" a sociedade (especialmente, a massa proletária), processos de escolarização...

A despeito das tidas recentes reformulações da normativa BNCC, trazemos em pauta maior, essa centralidade que se difunde de forma midiática, num tempo de maior obscuridade em razão do acréscimo das desigualdades provindas da pandemia global COVID-19, cada âmbito social recebeu sua "cota" de sacrifícios a cumprir, deixando as pautas ainda mais inconclusivas e simultaneamente, provocando a todos tornar-se parte na discursiva para

alcançar um denominador comum, criando políticas de ação e enfrentamento de tais mazelas sociais.

Mais do que nunca, a Educação por meio de seus atores deve orientar suas comunidades no sentido do acolhimento, das escutas, de assistir as defasagens ampliadas em tempos de grande flagelo e marginalizações – de toda ordem: étnica, social, humana... Afinal, como não perder a esperança?!

Coube ao docente mais uma vez preceder seu autoconhecimento, reunir forças e refletir acerca de sua prática, busca o reinventar de suas metodologias e contribuir assim para que os discentes se habituem a reconhecer seus limites dentro dos cenários de grande instabilidade, voláteis, e também de seus grupos sociais, suas angústias e o espaço dentro deste lócus para resolução conjunta de eventuais desvios e dificuldades de origem sociocognitivas e materiais (global)! Tais avanços e transformações podem ter por cerne um currículo que se bem planejado para assistir as individualidades de um público em suas diversidades coletivas, trará grandes e expressivos resultados, de ordem acadêmica e social, indissociavelmente.

“A desvalorização do mundo humano aumenta em proporção direta com a valorização do mundo das coisas.”
(MARX, 2004, p.80)

2 CAMINHOS E DESAFIOS DO CURRÍCULO CRÍTICO E PÓS-CRÍTICO

Kant (1999) afirmava que a “o homem não é nada além daquilo que a Educação faz dele,” eis que tal citação sintetiza bem essa conjuntura dos caminhos e desafios do currículo, têm se em voga dois preceitos fundamentais para o campo curricular (teoria x prática), novamente como pontos centrais acerca das mudanças para estabelecer conformidade dentro dos projetos formativos, noções de ensino e aprendizagem significativa confrontam-se com as tendências mundiais da Educação num viés atrelado ao desenvolvimento tecnológico (“novo ciclo”), repleto de fomentos que sejam capazes de estruturar o currículo para formar indivíduos aptos ao competitivo mercado de trabalho

com todas as suas premissas, quando deveríamos dar ênfase aos chamados projetos de vida dos sujeitos!

As exigências que emergem deste processo ainda precisam considerar as confluências de cada nação versus o respeito às diversidades sociais (etnias, religião, culturas) buscando a Educação embasada no resgate ao movimento de Educação com a cultura da paz, justiça social e respeito aos multiculturalismos.

Para tanto, há de preceder minucioso estudo para o mapeamento de ações com metodologias e planos de ensino que possam viabilizar as diversas especificidades e aspectos cognoscitivos de cada grupo/clientela assistida.

Isso porque o capitalismo produz ainda um modo incessante de dominância que afeta todas as classes sociais, intitulada por Marx (1983) de "Lei de tendência oposta", na qual se centra a *plusvalia* e as relações do sujeito que habita nosso território moderno.

Considerando o pensamento Deleuziano (conceito de "dobra"), todo o processo inserido pela subjetividade bem como as relações do sujeito consigo e o mundo, além das incitações que fomentam territórios concretos com a formação histórica precedida ao longo do tempo; observa-se analogia entre máquinas e homens e suas funcionalidades, Marx pressupõe que tal estrutura de desenvolvimento induz a falsa ideia de que o ser capitalista realiza conexões com determinado conjunto.

A referência base que se observa é a natureza do homem pela essência humana e correlata com a criação de eternas máquinas neste processo contínuo de produtor e produto, para distinguir homem e natureza dentro das descobertas e avanços tecnológicos e sociais.

Trata-se do eterno contexto de luta nos processos individuais que permeiam paradoxalmente as descobertas humanas, isto é, a opositiva que constrói, que molda e remolda a contínua formação e aquisição dos conhecimentos.

Tal imanência constitui o conceito de "dobra" que explicita o processo de subjetivação, Deleuze investigou as concepções de Foucault para compreender a marca expressa que considerava o mundo virtualizado em cada alma humana, a multiplicidade de criação em estado permanente.

E de acordo com Deleuze e Guattari (1991), o pensamento filosófico exprime a necessidade de criação de um determinado estado de estudo/condição social, o porvir está intrinsicamente ligado ao sujeito empírico quando em sua vertente, Deleuze revela de modo peculiar sua concepção da necessidade de interferência externa que nos provoca e remete ao ato de pensar propriamente. Este "externo agente" nos induz a singularidades que emergem e se convergem numa potente máquina experimental de criação permanente, contudo, seu campo transcendental metaestável não resume uma diretiva única e sim um ampliar de efetivações para toda complexidade que traduz nosso acúmulo de saberes e conseqüente produção de conhecimentos.

Não se crê num fim pressuposto para o indivíduo em sua peregrinação contra a ignorância e aprimoramento intelectual, mas em equalizar tais saberes científicos e culturais mantendo ativo o sujeito de conhecimento, ao contrário do que retrata ambientes de poder e confinamento orquestrados pela operação capitalista que visa dominar e sucumbir quaisquer manifestações adversas aos seus princípios.

A essas subversões naturalizadas no currículo temos que devotar maior atenção para contrapor tais aspectos dominantes.

Devemos, portanto, atentar aos chamados "interventores invisíveis", articulados com alto poder difuso pela mídia e organizado com intuito de reforçar a repressão intelectual humana, buscando (Foucault cita como sociedades disciplinares), a manipulação que consiste no biopoder que estigmatiza e define um modelo a ser seguido e instituído.

O autoconhecimento se torna um fim e não um meio de sentir-se parte de, da forma de como interagimos com o mundo, Foucault denomina isso "nossos sentimentos"; ressalva-se aqui a linha tênue de tal intimismo e a relação direta com o espaço social.

A respeito das falas apresentadas, verifica-se na obra? *Hacia dónde va el currículo?* (*Curriculum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos*) do autor Díaz Barriga (p. 165) o reconhecer que a contemporaneidade restringe esse organograma curricular, isso remonta do que se denomina sociedade industrial (grifo nosso).

As vertentes que solidificam o currículo são analisadas até chegarmos à visão estabelecida por Gibbons (p. 167) e a citação sobre os chamados modo 1 e modo 2 (este último, em que se propõe a resolução de problemas para conceber a construção dos conhecimentos), como recurso concreto dentro do desenvolvimento curricular e, por conseguinte, o desenvolvimento humano.

Algumas evocações para o “tecnicismo” e racionalidade técnica cujo enfoque permeia a prática são questionadas após transcendermos todo o caminho técnico implícito na constituição reflexiva para o currículo, passamos, todavia, para observações que trazem a contextualização para que tipo de teoria eleger na formação curricular; passando por Freud (Édipo) até o que denomina como sendo “modismo”, fazendo citação pontual sobre a hermenêutica e questiona sua aplicabilidade e distorções dentro do currículo (p.171).

Faz uma espécie de fechamento do que se percebe por consideração final expressando o que seria a compilação de um currículo bem estabelecido:

- Habilidades discente para leitura/escrita e comunicação além do uso do raciocínio lógico matemático
- Educação de valores (tolerância e respeito)
- Competências atreladas ao uso das tecnologias e valorização dos livros como aporte para o trabalho e formação cidadã

Todo o processo de construção e planejamento dentro da Educação consiste em estabelecer criterioso planejamento de ações de forma a contemplar igualmente as necessidades de um determinado público e suas potencialidades; para tanto, há um viés metodológico que não pode ser ignorado neste caminho, isto é, as conjunturas delineadas bem como as fragilidades que se pressupõe interpelar são o início de todo o trabalho durante a formação do currículo e identidade desta esfera educacional. A reflexiva se encerra com as perspectivas que busquem a valorização dos sistemas educativos e seus atores.

Sendo o espaço pedagógico um universo do qual estamos enquanto docentes como partes de um “todo” repleto de complexidades e em constante

fomento de leituras/releituras para seu desenvolvimento global, temos a incumbência de criarmos mecanismos e adequações que firmem o processo de ensino e aprendizagem de modo a garantirmos plena qualidade educacional discente.

Tais premissas apontam o valor em ressignificarmos as práticas dentro do currículo formal, ou seja, de lacerar ideologias contrárias à emancipação dos sujeitos porque

Não só o aparelho de Estado contribui largamente para se reproduzir a ele próprio (existem no Estado capitalista dinastias e homens políticos, dinastias de militares, etc.), mas também e sobretudo, o aparelho de Estado assegura pela repressão da mais brutal força física às simples ordens e interditos administrativos, à censura aberta ou tácita, etc, as condições políticas do exercício dos aparelhos ideológicos de Estado. (ALTHUSSER,1980, p.56).

E quais seriam, portanto, as concepções para atingirmos tal façanha?!

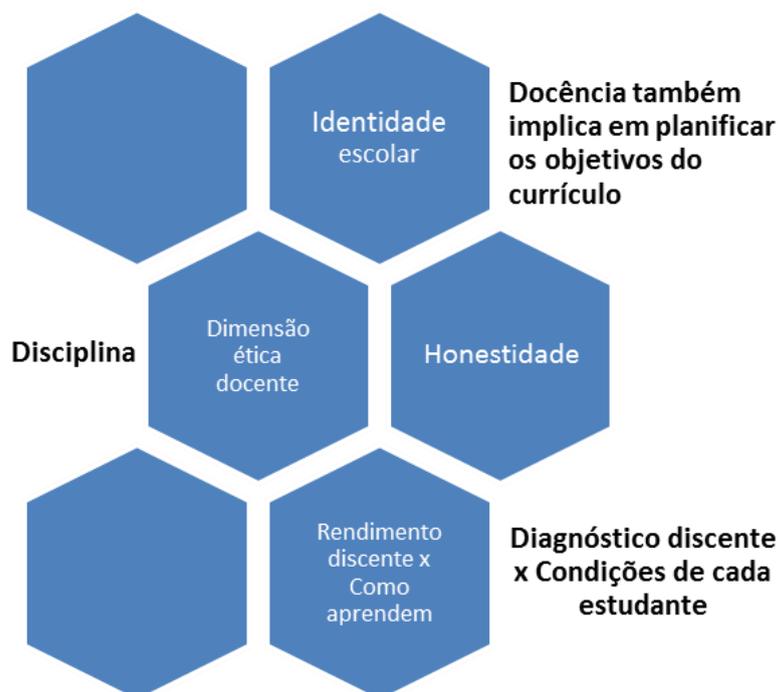
Figura 4- Tirinha 1 (Heranças culturais)



Fonte: <https://www.instagram.com/p/B-stxRDjtfJ/> , acesso em 04 de junho de 2022.

Além do aporte e embasamento teórico advindo da imersão em teorias correlatas mais a discussão explícita entre os grupos que compõem este cenário educativo, é elementar a formatação política/estética deste caminho, logo, vislumbrarmos por onde seguir, qual o “norte” que se interpõe nessa compreensão diante do currículo e os encaminhamentos necessários, se dá por meio da sistematização dos pontos analisados, como exposto no organograma abaixo, resultantes do processo de estudos sobre o currículo e suas implicações práticas na Educação.

Figura 5 - Processo de estudos sobre o currículo e suas implicações práticas



Fonte: Elaborado pela autora,2021.

Discutimos de modo veemente a importância da formação docente para elaboração dos currículos considerando todos os arcabouços epistemológicos que suscitam essa conjunção, fatalmente, consideramos ainda o grau de aprofundamento e de compromisso do educador envolto pelos déficits que somam estatísticas que se pretende suprimir, visando uma educação humana, que saiba e possa acolher os indivíduos em suas condições prévias, se pensarmos nas palavras sábias de um notório que nos diz,

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p.54).

Nada mais contundente, mais impactante, forte e capaz de nos promover e munir daquele verbo cunhado “esperançar”, para reestabelecer em nós a sagacidade necessária em seguir, celebrando em um período que já é parte da história frente aos desafios impostos pela pandemia global de COVID-19 – e que também é cenário na Educação do centenário de dois verdadeiros gigantes, Freire, que dispensa quaisquer apresentações, assim como o igualmente notório filósofo Morin!

Morin que há tempos nos fala das cegueiras do conhecimento, do pensamento complexo, dos sete saberes necessários à educação do futuro, dentre tantas outras valorosas obras de seu legado, assim como Freire e sua Pedagogia da Autonomia, do oprimido, da esperança, da indignação, da Educação como prática da Liberdade e tantos outros escritos...

Que nossa resistência possa contribuir para as transformações necessárias!

“O otimismo é uma estratégia para criar um futuro melhor. Porque a menos que você acredite que o futuro pode ser melhor, é improvável que você assuma a responsabilidade de criá-lo.” (CHOMSKY,2021, Online)

2.1 O Currículo Santista: interdependências

O Currículo Santista é o foco central desse trabalho, com recorte para as práticas de Multiletramentos nos anos iniciais, logo, o texto a seguir refere os dados subordinados ao sistema educacional do município de Santos-SP, bem como ditames que compilam a elaboração e homologação desse normativo dentro da Secretaria Municipal de Educação, conforme segue:

- **Missão**

Garantir uma educação pública que promova a formação integral do educando e a participação ativa da comunidade escolar para a transformação do meio.

- **Visão**

- a) Assumir valores que assegurem a criação de processos de aprendizagem, humanização e cidadania na escola considerando espaços, tempos, sujeitos e currículo, por meio de práticas integrativas e restaurativas.
- b) Compromisso nas articulações permanentes, medidas de prevenção e de proteção que promovam a saúde física e emocional do escolar e dos profissionais da educação.
- c) Respeito às diferentes manifestações do ser humano no contexto educacional e social, a fim de promover a cultura participativa e despertar o sentimento de pertença.
- d) Participação nas práticas sustentáveis a partir da transformação de atitudes, não apenas no ambiente da escola, como também em seus lares e na sociedade.
- e) Inovação que potencialize o desenvolvimento da pessoa, garantindo uma aprendizagem significativa, inclusiva e tecnológica.

- **Valores**

- a) Ser escola de referência, que promova práticas significativas e inovadoras em espaços de humanização e cidadania, assegurando atitudes de acolhimento, reconhecimento e pertença.

- **Objetivos**

- a) Atingir as expectativas de aprendizagem propostas (gestão de resultados).
- b) Assegurar uma gestão participativa (gestão de processos).
- c) Promover a formação continuada dos professores e demais colaboradores da escola (gestão de pessoas).
- d) Fomentar o clima escolar de forma colaborativa (gestão de pessoas).
- e) Melhorar as práticas pedagógicas da escola (ensino e aprendizagem).
- f) Fortalecer a integração escola-comunidade (pais e comunidade).

O Currículo Santista dispõe sobre as diretrizes de implantação dos Currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de

Jovens e Adultos para a rede municipal, rede privada e entidades do terceiro setor vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino de Santos, a partir das diretrizes da BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e homologada em 20 de dezembro de 2017, que regulamentam as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares, ou seja, definem os direitos de aprendizagem que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

O documento também acompanha as diretrizes do Currículo Paulista, homologado em 1º de agosto de 2019, construído em regime de colaboração com os municípios, processo do qual Santos fez parte e para o qual ofereceu importantes contribuições, tendo assinado o Termo de Compromisso entre a Secretaria Municipal de Educação de Santos e a Secretaria Estadual de São Paulo, em 21 de agosto de 2019. Esse Termo estabelece, como compromissos da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo – Undime-SP e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, planejar, acompanhar e avaliar formações presenciais e a distância para os profissionais da educação das redes estaduais e municipais, bem como oferecer assistência técnica e pedagógica para as ações de formação, incluindo tanto infraestrutura física quanto on-line e material de apoio.

O Currículo Santista reconhece os valores que asseguram a criação de processos de aprendizagem, humanização e cidadania, considerando sua prática articulada aos territórios da cidade, aos currículos, aos tempos e espaços, aos diversos saberes, culturas, linguagens e manifestações, por meio de ações integrativas e restaurativas, devendo ser encaradas como salvaguarda do direito da criança e do jovem à aprendizagem, ao desenvolvimento e às oportunidades atuais e futuras da sociedade.

O Currículo Santista reitera os termos da BNCC (2017) e do Currículo Paulista (2019) que definem “competência” como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

E para que o conjunto de Competências Gerais possa ser efetivamente garantido, é necessário enxergar o estudante de uma nova forma, reconhecendo todo o seu potencial de desenvolvimento. É preciso acreditar que todos podem aprender e, ainda, ter direito à flexibilização de estratégias metodológicas que promovam o protagonismo e a autonomia.

Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais (ARROYO, 2012, p. 44).

As disposições reunidas no documento normativo são tidas por muitos docentes da rede municipal como cenário utópico, se considerarmos as reais condições e os trâmites cotidianos que são desenvolvidos nas escolas, embora a implementação do currículo santista seja recente, algumas incoerências ainda são notórias – o que esperamos ser modificado em breve período.

Para tanto, consideramos que os caminhos que nos conduzirão a novas possibilidades dentro do currículo, sugerem a reformulação das rotinas, as equipes gestoras devem dedicar maior atenção nesse sentido, incentivar maior participação do seu quórum docente nas formações (criando em serviço estas condições laborais formativas com maior regularidade e consistência), nosso maior desafio é desenvolver a qualidade da Educação, o que passa diretamente pelo repensar de tempos-espaços, reorganização dos currículos e a formação continuada docente, buscando garantir maiores níveis de qualidade na aprendizagem em nossa rede e em todo o país, posto ser uma enorme contradição a aderência curricular dentro das premissas estaduais, que não condiz com a efetividade para o exercício de autonomia do currículo municipal.

Nesse ponto, exaltam-se os apontamentos de Kojeve(1947), suas conjunturas sobre a consciência do homem por si próprio, suas percepções de existência enquanto indivíduo racional dotado de sentimentos que extrapolam meros instintos de sobrevivência e convivência, trata do sujeito que age por impulso, mas também por emoções desencadeadas por gatilhos neurológicos cujos movimentos e ações são a síntese da intencionalidade promovida de acordo com o estímulo-resposta formado no córtex cerebral e transformado em ação diante de determinada circunstância. Pontos neurobiológicos dos quais decorrem nossas ações, a todo instante!

O autor exprime todas as premissas que evocam as linguagens cognitivas e suas expressões no campo da racionalidade humana, o sujeito de conhecimento ciente de tal habilidade que lhe detém sua própria estrutura natural, pode perpassar o quórum do capitalismo e assim transpor sua ideologia de modo a contribuir para uma sociedade mais igualitária e menos subversiva.

Esse posicionamento nos remete às concepções de Arendt (2007), que nos indaga “Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante ao bom senso?”

Interrogativa atualíssima, respondida por Arendt de uma forma que nos leva ao currículo preconizado posto no real, para além das ocultações de cada perímetro educativo, conforme expressa

“[...] o que podemos aprender acerca dessa crise da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana?” (ARENDR, 2007, p.234).

Um currículo em ação não se trata, portanto, do amontoado de conteúdos já “prontos” mas sim em ter por efetividade, o que dispõe a resolução nº4/2010, DCNE-Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu art.9º, que expressa,

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;

V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;

Uma breve síntese do que deveríamos ter nos processos formativos de ensino x aprendizagem considerando também o que dispõe:-

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

Diante dos dispositivos e marcos legais, observamos que os maiores desafios que vigoram em nossa contemporaneidade, dizem respeito as consolidações e orientações curriculares para os instrumentos de avaliação dos currículos – num perímetro nacional, a elaboração dos materiais pedagógicos, os espaços de formação e práticas docentes, além dos saberes basilares a serem garantidos nesse processo.

E nas conjunções entre aspectos legislativos, realidades observadas, vivenciadas na prática e os caminhos possíveis diante das urgências que se apresentam na atualidade, há de se pensar nos componentes e objetivos, nas metodologias, em que sentido temos nos responsabilizado concretamente.

E nessa “gestão da aprendizagem” no currículo, reavaliam-se as diversas correntes filosóficas, destacando-se o pragmatismo que apresenta continuidades e elementos de inovação. Já referindo o pensamento abissal, Santos (2010) faz alusão positiva sobre a diversidade de saberes existentes no mundo para consolidar esses pressupostos.

O docente tem como responsabilidade pautar-se pela equidade em sua prática, afinal, “(...) Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos, possa se refletir num processo pedagógico, nós, professores – em todos os níveis – do ensino fundamental à

universidade – temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem que mudar”. (hooks, 2013, p.51).

Tal referência em duplicidade (epistemologia *versus* pragmatismo), além das experiências dos oprimidos, perpassa a reflexão “naturalista” sobre investigação e práticas, produção de enunciados e consequente validação dos modos que definem os saberes científicos e contextos trazidos a realidade escolar.

A Epistemologia passa a abarcar todos os saberes, buscando estabelecer relações entre as terminologias como verdade *versus* erro, objetividade *versus* subjetividade, considerando parêmiás diversas de acordo com o contexto apresentado ou investigado.

Dewey contribui com seu pragmatismo para ampliar estudos referenciais no que diz respeito às interações sociais e visão de mundo, como o indivíduo valida seu conhecimento pelas experiências coletivas, cunhadas como modos de investigar; na expositiva que induz a analogia entre as estratégias mentais e níveis de inteligência aplicada ao cotidiano acerca da forma descritiva de um processo investigativo e sua consequente validação.

Em síntese, Santos (2010) defende a forma “pragmática” para validação de conhecimento de modo a não ceder exclusivamente à determinada soberania imposta para consolidar um dado saber e sim contemplar as práticas desenvolvidas para formação de saberes; é dizer, todavia, que estão correlacionadas, é indissociável, portanto, constitui o que define como a “Ecologia de saberes”, toda a sistematização provocada pelo abstrato, às consequências geradas pela causa, inversamente.

Corroborando com essa ideia, pretendemos desenvolver práticas dentro do Currículo Santista, que se fomentem nesses campos didáticos-filosóficos, com ações e vivências partilhadas para a emancipação dos sujeitos em formação contínua, com bases de autonomia e criticidade, essencialmente! Tal analogia pressupõe condições para reflexão que muitos afirmam ter internalizado porém certamente em equívocos no tocante as ponderações necessárias, postas as defasagens que ainda se observam nas habilidades docentes, que desconsideram as subjetividades, os processos de autoria e as construções dentro do ritmo de cada aprendizagem; atentando para a

transparência e a impessoalidade cabíveis a responsividade *sine qua non* – isto é, educação para todos!

“Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas o contrário, o seu ser social, que lhe determina a consciência.” (MARX, 1974, p. 136)

2.2 Os Multiletramentos no currículo

Conforme Kalantzis e Cope (2006) são muitas as definições para os Multiletramentos que referem, por essência, a multiplicidade linguística e as diversidades que abarcam diferentes formas / interpretações diante das hipermídias.

De acordo Rojo (2017),

Bakhtin (Mikhail Bakhtin, pesquisador, pensador e filósofo dedicado ao estudo da linguagem humana, que viveu entre os anos de 1895-1975) já dizia que deveríamos partir do contexto em que o enunciado foi gerado, em um segundo momento entender que impacto ele tem na forma de composição do enunciado – o que eu escolho falar primeiro, o que vem depois – e, em terceiro lugar, pensar no estilo de enunciado, que são as escolhas gramaticais. Quando a gente fala em Campo de Atuação, caminhamos nesse sentido. Então, não é que a Gramática não apareça, a questão é que ela não constitui, por si só, currículo. No lugar dela, entraram as práticas de linguagem. E agora estamos falando de práticas de linguagem em gênero. A gramática está, portanto, embutida no gênero que o professor escolher. Dessa forma, o aluno vai olhar a gramática em seu funcionamento e não como um conteúdo isolado. (ROJO, 2017, online).

O eixo de Comunicação e Multiletramentos reúne as múltiplas linguagens na aprendizagem, os diferentes mecanismos e as interventivas que podemos usar para desenvolver a habilidades do sujeito em suas especificidades.

Nesse sentido, há de se ressaltar a importância de uma formação docente voltada à interdisciplinaridade, dessa maneira, teremos subsídios para valorar e potencializar ações pedagógicas consonantes a uma educação equitativa e com qualidade.

Muitas vezes o docente acaba sentindo-se “diminuído” e sem condições que possam viabilizar essas iniciativas, contudo, nas adversidades temos também possibilidades de transformação e mudanças; o que pode ser favorável dentro das práticas curriculares se pensarmos a longo prazo.

Paralelamente, os cenários educativos compreendem a conjuntura dos pluralismos, das culturas híbridas as quais não se permitem a exclusão nos espaços sociais que compilam repertórios e interesses nem sempre contextualizados adequadamente. Os Multiletramentos inferem a condição de familiaridade com as linguagens multissemióticas dentro de um currículo crítico e colaborativo, isto é, que culmine em aprendizagens significativas aos indivíduos que partilham *interação-ação* num viés investigativo dentro das proposições didático-pedagógicas.

A noção das identidades multifacetadas e as leituras de mundo que denotam inúmeras combinações de significados, referem ainda o detalhamento das autorias partilhadas em esferas integrativas, ou seja, o estabelecimento consciente de que as dimensões podem e devem se conectar dentro do currículo de modo a favorecer posturas colaborativas no viés dos multiletramentos e das discursivas, indissociavelmente, pautando as questões sociais que incidem na sociedade.

Figura 6 - Tirinha 2(Não ao marco temporal)



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/116863905289/tirinha-original> acesso em 28 de maio de 2022.

Ainda na concepção de Rojo (2012)

“[...] o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica

deconstituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” (ROJO, 2012, p.13).

A multissemiose presente nos textos atuais assim como as variações midiáticas, preconizam que o docente esteja familiarizado com esse “hibridismo cultural” e dessa forma, tenha condições de potencializar suas práticas ancorando-se em tecnologias que contribuem para um maior interesse discente aos enunciados e componentes curriculares, porque

A forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos de assujeitamento (ORLANDI, 2007, P.50).

O hibridismo é como um mecanismo articulador e integrativo de multiculturalidades...E a chamada descentralização de saberes nos permite explorar diferentes metodologias e práticas que nos possibilitam o ampliar de linguagens bem como as formas de assimilação desses saberes, ou seja, favorecendo assim maiores difusões na aprendizagem de modo global ou local, na qual os letramentos críticos são intrínsecos.

Freire (2005) afirma que “[...] Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina”. (FREIRE,2005, p.34).

Fomentar a livre expressão dos sujeitos se constitui, portanto, em uma educação que seja efetivamente libertadora, pensada para a criticidade, a autonomia das identidades e pluralidades que se “formam” social e culturalmente!

Muitas dicotomias teremos de suplantar nesse sentido, tais paradigmas se apresentam no cotidiano e muitos docentes ainda permanecem alheios...

Figura 7 - Tirinha 3 (Mudar o currículo escolar)



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/150739524039/tirinha-original> acesso em 28 de maio de 2022.

O direito fundamental constituído para cada pessoa e que emerge desse contexto de ampliação da qualidade educacional, sugere reformulações, análises minuciosas de entraves (sejam operacionais ou normativas), além de propor reflexão social e tomada de responsabilidade para a chamada “sociedade do conhecimento”, discussões sobre as práticas pedagógicas, o processo de aprendizagem, os aportes da tecnologia e as bases de formação docente para evocar a construção de nova trajetória nos sistemas educativos, suas operacionalizações assegurando a aplicabilidade de políticas públicas que respaldem todo o processo de modo global e com disposições legítimas.

Nesse sentido, considerando-se certa unanimidade nos estudos correlatos observados – os condicionantes para o funcionamento dos Multiletramentos incidem em três aspectos, conforme explicita Rojo (2012),

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO,2012, p.23).

Dentro das perspectivas firmadas no acordo de vários países numa primazia de Educação para todos, os anseios e as políticas públicas que regulamentam a melhora da qualidade educacional pressupõem seis metas que incluem cuidados e ações educativas próprias ao desenvolvimento na primeira infância, Educação primária universal, aprendizagem de jovens e adultos, paridade de gêneros e a qualidade em todas as modalidades de

Educação; como observamos por exemplo, a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Esses objetivos sintetizam os principais desafios que preconizam esforços para o alcançar de tais metas, logo, os progressos mensuráveis em cada localidade, tornam-se referenciais para o efetivo desenvolvimento e consequente valora educativa, apesar das incidências ambíguas observadas em detrimento de ações acima citadas.

Para tanto, far-se-á necessário o reconhecimento de fragilidades pontuais e as características próprias de cada região, desta forma, as tomadas de decisões obviamente serão ajustáveis consoantes ao cenário instituído.

Considerando as vertentes do *Currículo Santista* e suas disposições e atreladas à isso, as oscilações no cerne pedagógico oriundas do cenário pandêmico que ainda nos margeia, o presente se encaminha para verificações de ensino e aprendizagem tendo a premissa de subsidiar um espaço acolhedor e motivador (essencialmente!), de modo a suscitar nos discentes o despertar para novas descobertas; outrossim, buscar-se-á a aplicabilidade do trabalho interdisciplinar em parceria com os demais docentes que compõem o eixo formativo, por meio de metodologias que possam assistir as potencialidades de cada grupo em suas necessidades para que as práticas de linguagem estejam no cerne que “conecte” habilidades e possibilidades reais de aprendizagem!

Para tanto, o docente necessita de prévia organização no tocante aos fomentos pedagógicos, ponderando as observações iniciais, as dificuldades analisadas, de forma que a base interdisciplinar de vivências e construções se dê com efetividade, privilegiando lacunas para o uso da lógica e das habilidades linguísticas centrais, cito os *letramentos e multiletramentos*. Por fim, favorecer e ampliar as semioses e assimilações discentes, com ênfase nas práticas de diferentes gêneros textuais e linguísticos - fazendo o uso de aliterações, indoor, detonado, dentre outros; desmistificar a relevância desses campos que são conceitos ainda pouco explorados e que geram grandes

entraves ao longo da vida acadêmica e escolar dos alunos justamente em razão da ausência de tais práticas.

“O futuro imprevisível está em gestação hoje. Tomara que seja para a regeneração da política, para a proteção do planeta e para a humanização da sociedade: está na hora de mudar de via”.

(MORIN, 2020, p. 22)

2.3 Sistemas educativos x produção do conhecimento

É notório que os paradigmas histórico-sociais adquirem validade conforme os contextos vivenciados e a reflexão sobre os sistemas educativos nesse limiar nos permite “repensar” normativos que constituem diretamente toda a esfera científica quando pensamos na produção de conhecimentos, as perspectivas ideológicas, o currículo acadêmico, toda a estrutura que compõe este cenário o qual ainda suplanta disparidades que perpassam as discussões críticas sobre, todo o viés burocrático imposto aos sistemas de ensino, pressupõe a necessidade concreta de direcionamento público da Educação respeitando-se o direito subjetivo que o refere, isto é, aquém das relações governamentais estabelecidas com poder de atuação (dispositivos legais que normatizam a autonomia do ensino e suas diretrizes); há de se considerar ainda os desafios contemporâneos e incentivos que promovam a implantação efetiva de programas institucionais para a Educação de qualidade no Brasil.

Dessa forma, o indivíduo é convidado a conjecturar sobre que mudanças seriam favoráveis dentro de um determinado sistema educativo visando valora?

Que intencionalidade discursiva apresenta esse sistema? O saber compartilhado e construído liberta ou oprime? Quais são os fatores políticos - culturais implícitos nesse sistema educativo? As junções de todos esses elementos corroboram para uma dialética em que o capitalismo não seja dominante? O progresso científico se fortalece em detrimento das dominações culturais que geram inferências capitalistas?

O ponto crucial nessa análise que sintetiza algumas inquietações no que cerne a Educação, em consonância com a UNESCO (1998), se traduz na ciência de que não podemos expressar de modo universal o termo direito,

considerando que cada cultura interfere nestes preceitos sociais, além do respeito à heterogeneidade/diversidade de cada povo ou nação.

Recursos pedagógicos de última geração nem sempre significam aprendizagem com qualidade (a tecnologia é voraz, carece de contínua manutenção e capacitação, tanto do corpo docente quanto dos estudantes), fortalecer práticas de investigação e protagonismo discentes, real apropriação e assimilação dos saberes, reforçar o compromisso ético no mundo laboral, são premissas que deveriam estar em conformidade em cada sistema educacional; tais eixos são ancoradouros indispensáveis para conceituarmos o que seria melhora da qualidade na Educação em nosso país.

O enquadre dos Multiletramentos no currículo diz respeito às práticas que envolvem as multimodalidades (midiáticas ou culturais) e que referem o pensamento crítico dos sujeitos em formação, isso porque

O Multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. (hooks,2013, p.63)

A mobilidade do cerne curricular está imbricada entre os partícipes, cujas partilhas conduzem ao repensar para o letramento autônomo e crítico, observando-se o “descapsular” de caminhos no viés formativo.

O paradoxo é não enxergar tais noções sem irromper a ideia de consumo capitalista e sim com propósito formativo, conforme Sobrinho (2006 apud Martin, IESALC, 2007, p.95), a mudança transformadora e qualitativa de metodologias, aportes acadêmicos, toda a didática de ensino voltada a apropriação do sujeito por sua modificação e conseqüente enriquecimento intelectual e humano. Ressalva-se que ainda se observam inúmeros entraves nessa trajetória!

Alguns paliativos de estratégia política que divergem dos regimentos constitucionais cito exemplo as prerrogativas voltadas à Educação especial – AEE e suas disposições legais por legitimidade (tal “acessibilidade” não supre aos diferentes sujeitos sociais, há uma crise que explicita a precariedade para

o atendimento aos indivíduos portadores de necessidades educacionais especiais, todo o contexto de vulnerabilidade desde a Educação Básica até a entrada na universidade não finda por meio de tais ofertas ou acintes legislativos), a viabilidade ultrapassa meras vagas, há de se desenvolver em países latinos e emergentes além do acesso a permanência dos indivíduos, garantias mais palpáveis que considerem as especificidades dos indivíduos em suas diversidades coletivas compartilhadas nos espaços socioeducativos.

Sem demérito a multiculturalidade que configura essa população, vincular docentes, discentes e comunidade geral é pressuposto indissociável, pois de acordo com Vessuri (1998), toda a hegemonia apresentada reside justamente em legitimarmos ações oriundas do legislativo (com apreciação concreta da sociedade), sem demagogias, essa amplitude na participação é imprescindível para a construção de novos modelos e sistemas educativos no ensino brasileiro.

A discursiva deixa em voga o conceito de pós verdade (Foucault) e a vertente que evoca todas as complexidades do âmbito educacional.

Sendo o currículo um importante elo entre a historicidade e a multiplicidade cultural, é notório que seja mutante, isto é, que esteja em marcha contínua de readequações e mudanças, estando este alinhado ao projeto político pedagógico e suas variáveis.

O PPP da instituição analisada, descreve as características de vulnerabilidades sociais do entorno escolar bem como a configuração desta comunidade - que sobrevive em maioria do *trabalho informal*, com subsídios e auxílios governamentais que correspondem a cerca de 23% dos educandos atendidos na UME, cuja clientela advém de cenários nos quais se deflagram índices consideráveis de violência doméstica e arredores; além dos contextos que denotam os abandonos e evasões decorrentes de inúmeros fatores, destacando-se questões como o desemprego e o regime de reclusão dos responsáveis discentes.

O documento prevê articulações que assistam de modo qualitativo as demandas socioeducativas ampliando as relações entre escola – famílias, visando o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Cada ambiente escolar deflagra suas especificidades, nas quais a comunidade inserida e seu entorno precedem delineamentos próprios, os quais se legitimam ou não a medida em que os currículos se estabelecem, permeados pelas identidades e culturas numa miscelânea que nos induz a intervir nas construções e formações para apreensão das realidades e subjetividades.

A charge a seguir expressa algumas conotações sociais para refletirmos...

Figura 8 - Charge 1



Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2018/11/charge-honestidade.htm>, acesso em 28

de maio de 2022.

Na afirmativa de Giroux (1999) podemos reconfigurar as concepções ideológicas de dominação – *status quo* - de modo a promover maior empoderamento social no exercício de criticidade de democracia.

Figura 9 - Interdiscurso



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

E nesse compasso formativo que irrompe paradigmas e nos faz repensar as formas, metodologias e práticas diante das vertentes culturais que apregoam o currículo escolar, há de se considerar ainda as perspectivas para maior equidade, posto ser o docente um elemento de notável força para tais intentos; mesmo absorto em complexidades e disparidades cotidianas, pois “[...] a aprendizagem deve ser um processo de depuração, enriquecimento e ampliação da experiência pessoal alimentada pela experiência social” (SACRISTÁN, 2010, pág.32).

Princípios que devem estar presentes com maior intensidade, nas interações que discutam as ações e práticas com viés de retórica, ou seja, a premissa de igualdade expressa em nossa carta magna carece deixar de ser “letra morta” e tornar-se portanto, constituinte paradoxal nas pautas curriculares para que se fomentem possibilidades de respeito às individualidades dentro das diversidades, porque “[...] o docente não pode ser um mero técnico que aplica o currículo [...] mas deve também interpretar a riqueza educativa da vida da aula gerada por suas propostas” (GÓMEZ, 2008, p.85).

A Educação é ressignificar o mundo de cada sujeito, outrossim, tudo que diz respeito aos processos e mecanismos de aprendizagem são parte das vivências que geram sentidos, aprendizados, novos saberes...

Novos olhares e significados dentro das especificidades humanas! O caminho que estabelece a dialogicidade expressa por Freire, nos remete a ter maior sensibilidade e predisposição para observar atentamente que laços estão sendo formados, quais ritmos serão necessários para que possamos levantar novas hipóteses, considerações e desse modo, estabelecer contornos para a aprendizagem real tão discutida e pouco refletida nos cotidianos. Sacristán (2013, p.10) enfatiza que

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de Educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

Refletir acerca das posturas e identidades escolares dentro dos currículos, no cerne educativo e na condução de práticas, nos leva a constatações de absoluta relevância sabendo-se que muitos são os normativos cabíveis na construção dos planos de ensino, na concepção de Sacristán (2000)

[...]Toda experiência de aprendizagem [...] e as possibilidades ou alternativas de ensino que os professores adotam estão condicionadas por regras de funcionamento geral que afetam a escola e seu conjunto. Cada escola é uma realidade organizativa singular que molda o desenvolvimento do currículo. (SACRISTÁN 2000, p.249).

Sendo a escola esse âmbito no qual prevalece entraves por vezes “*infindáveis*” no que diz respeito a sua organização e conseqüentemente, na atuação docente diante das práticas pedagógicas, o ponto de atenção nas discursivas e ações para a construção de um currículo (*aplicabilidade*) segue ofertando moldes os quais são geralmente inseridos dentro do cotidiano escolar desconsiderando as reais condições da comunidade educativa diante de sua cultura e diversidade.

Nesse sentido, costumamos dar continuidade ao *laissez-faire* imposto fazendo breves remodelações ao invés do debruçar necessário para que as assertivas curriculares promovam de fato a premissa educacional da efetiva construção de saberes, embora saibamos que além de reflexões e intencionalidades práticas seja necessário o comprometimento de todos os atores escolares para que haja a transformação, isso porque

A cultura popular situa-se no terreno do cotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores de escolas. (GIROUX, 2002, p. 96).

Tal reflexiva nos remete a conceber relação direta entre as composições do currículo praticado e as concepções discentes (projetos de vida), isto é, que vislumbres se inter-relacionam, que perspectivas agregam para a incorporação dos saberes supostamente aprendidos e de que maneira isso refletirá positivamente na formação global dos sujeitos, que determinantes seriam melhores propulsores ao longo do processo de ensino e aprendizagem, independente da modalidade de ensino.

Nesse íterim, proclama-se dar ênfase aos dispositivos e mecanismos instituídos desde a elaboração do PPP escolar até as definições centrais para as metodologias e múltiplas versões de um mesmo currículo praticado no espaço escolar, quais investimentos (de ordem estrutural, didática, formativa) circundam esse currículo voltado para a construção do conhecimento dentro de um sistema de ensino – se observarmos que numa única instituição, tem-se deflagrado distintas percepções acerca dos conceitos de diversidade, cultura, pluralidades...

Os direcionamentos diários tendem a resultar em pequenos fragmentos de aprendizagem efetiva quando deveriam ser, em maioria, qualitativamente pensados e praticados para a aprendizagem significativa para além do discurso de vozes que ainda perpetuam transferindo responsabilidades e minimizando

sequelas educacionais importantes dentro do cenário da Educação, o que fere diretamente o direito público subjetivo do cidadão em adquirir e construir seus conhecimentos de forma concreta e racional conferindo-lhe o devido respeito às suas diversidades e necessidades para tanto.

A acidez do verbo condiz com nossa realidade maior em diferentes esferas educativas – da Ed. Infantil a Eja, muitas são as barreiras a serem suplantadas para que possamos trilhar com melhores condições cada etapa formativa, contudo, essa conjuntura nos leva a traçar a redefinição de rotas para concentrar nossos esforços e ações na condução de maior qualidade educacional, logo

[...] essa discussão sobre a diferença vivida, se pedagógica, adquirirá uma certa tensão, pois implica uma luta – luta em torno de conceitos atribuídos, luta em torno do sentido em que se deve direcionar o desejo, luta em torno de certos modos de expressão e, fundamentalmente, luta em torno de versões múltiplas versões e até mesmo contraditórias do “eu”. (GIROUX, 2002, p. 105).

Pensar na tríade que une *conhecimento, poder e prazer* (Foucault) para constituirmos novas premissas e possibilidades a serem instauradas na elaboração do currículo são caminhos que podem ser trilhados pelos docentes que estiverem verdadeiramente dispostos a transgredir e contribuir para um novo paradigma que favoreça e contemple as diversidades na construção do conhecimento com mais equidade!

“O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.”

(FOUCAULT, 1996, p.26)

2.4 O currículo crítico e as práticas de multiletramentos

Em tempos referenciados como “sombrios” e marcados pelas incertezas do porvir, o currículo adquire status de foco central dentre as premissas educativas, isto é, revela-se como elemento chave para transcendermos as dificuldades que emergem por todos os lados no cotidiano escolar, isso porque dantes as questões voltadas às políticas públicas e de acessibilidade

concentravam-se em maioria, nas perspectivas para o abranger de todos; entretanto, o cenário pandêmico estendeu e escancarou mazelas outrora abafadas (inclusive pelas mídias de massa!) as quais sempre manipulam a realidade notoriamente e revelam as conveniências presentes aos interesses de um governo que segue desqualificando seus profissionais e massacrando literalmente toda uma geração que arrasta por décadas esperanças de um olhar diferenciado, mais acolhedor, mais justo e igualitário que contemple por direito o acesso à Educação de qualidade e fomenta assim um país de melhores condições para seu povo...

A reflexão se faz necessária pois nossa contemporaneidade segue forjada em melindres históricos (como por exemplo, desvios, descasos e nulidade dos direitos básicos de dignidade humana), o cidadão brasileiro tem estado mais atento a estas condições de extrema precariedade posto que a vulnerabilidade social se deflagra em vertentes que suscitam o aumento das desigualdades e absoluta perpetuação de flagelos.

Sendo assim, o currículo escolar e as práticas de Multiletramentos são importantes mecanismos de transformação, a criticidade bem como as semioses presentes nas reflexivas educacionais sugerem maior contextualização de problemáticas sociais que circundam as existências, conforme expressa as considerações de Santaella (2002) sob a analogia de *Parsons*

[...] Relativo às ações de uma pluralidade de atores e do ponto de vista de qualquer ator dado no sistema, na medida em que conformidade a um padrão orientado de valores é tanto um modo de preenchimento das disposições do ator e uma condição para otimizar as reações de outros atores significantes, diz-se que um tal padrão é institucionalizado. Um padrão de valor nesse sentido é sempre institucionalizado em um contexto de interação" (ibid.: 36-38).

Sabemos que os Multiletramentos na escola abarcam os novos letramentos, as hipermídias, a criticidade da composição desses letramentos, a valoração das pluralidades e a inserção consequente das temáticas que envolvem as diversidades constituem, portanto, as chamadas metalinguagens

que vão se estabelecendo no entrelaçar de pautas, de vivências, de discursos difusos e principalmente, por meio de práticas docentes que promovam dentro do currículo praticado tais abordagens.

Nesse linha de pensamento, a fenomenologia resultante dessa análise expressa padrões circunscritos dentro das matrizes curriculares, pois “[...] Do contexto de interação, outro conceito importante de integração institucional de elementos de ação é derivado: o conceito de papel. Há sempre um duplo aspecto no sistema de expectativa: de um lado”, há as expectativas que concernem e, em parte, estabelecem padrões para o comportamento do ator, ego, que é tomado como o ponto de referência; essas são suas expectativas de papel.

De outro lado, de seu ponto de vista, estes são conjuntos de expectativas relativas às reações contingentemente prováveis dos outros, estas serão chamadas de sanções, que, por sua vez, podem ser subdivididas em positivas e negativas dependendo de elas serem sentidas pelo ego como promotoras de gratificação ou não. (SANTAELLA, 2002, p.139).

A referência as sanções exprimem os “nós” que geram impedimentos ou mesmo desmotivações para o delinear desse currículo crítico por parte dos professores, sem mencionar episódios de aparente desinteresse dos educandos quando na verdade ambos estão em compasso exaustivo diante dos hiatos estabelecidos pela pandemia e suas sequelas sociais!

As congruências dessa concepção se conectam com a visão de Rojo (2012) quando afirma que “[...] em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores, não se constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositalmente ignorada” (ROJO, 2012, p. 15).

Tal “invisibilidade” apregoada em diferentes contextos, seja na esfera social ou educativa, nos induz ao repensar dessas identidades no currículo, por quais caminhos traçamos essas rotas de aquisição de saberes, qual efetivo poder na construção de conhecimentos a serem aprendidos (ou não) as abstrações tidas em momentos diários de partilhas pedagógicas; o que de fato

poderá nutrir mentes e corações, transpondo a realidade que não é mantenedora de sonhos, ao contrário, expõe claramente condições vis de assimilação ou mesmo violências simbolizadas na aceitação silente das carências...

Um currículo crítico implica em conferir destaque as diversas vozes que se formam paulatinamente em cada chão de escola, ou seja, muito mais que oportunizarmos pequenos "feixes" de opções aos já tão comedidos projetos de vida de nossos educandos, afinal, sim, muito se discute sobre o verbo esperar e pouca concretude se dá para que se amplie os sonhos de uma Educação que respeite as multiculturalidades e seus pertencimentos; Freire (1996) já tratava do quão precioso é termos a disposição ao diálogo, ao passo que

"É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo [...] na minha disponibilidade à realidade [...] se junta a certeza de que posso saber melhor o que sei e conhecer o que ainda não sei".(FREIRE, 1996, p. 135).

A luz dessas concepções, estudos que tratam da formação inicial docente se fazem condicionantes se pensarmos na combinação formação e prática educativa, segundo Dias Sobrinho (2005), um olhar atencioso aos grupos em situações desfavoráveis no contexto social, torna-se relevante quando observamos segregações de toda ordem (tecnológica, habitacional, cultural), que acabam por ocasionar exclusões sociais graves, ou seja, restritivas aos universos educacionais interpostas pela ausência de condições mínimas ao acesso de informações e produção do conhecimento.

Nesse sentido, difundir o respeito constitucional as diferenças de quaisquer ordens, nas quais prevaleça a compreensão civil de que somos cidadãos detentores de igualdade de direitos e condições sociais (excetuando-se casos de aspecto criminal em cada país e dentro das conformidades legais conferidas), os indivíduos não podem sofrer *marginalizações* de nenhuma ordem sob alegação de motivações intempéries de cunho individual ou coletivo

geradas em contexto fútil ou banalizando a dignidade suprema da condição humana de qualquer sujeito. Eis que tal postura ética se embasa na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1999).

É crucial que tenhamos a máxima alusão às ações de políticas públicas voltadas à Educação e que resguardem os direitos sociais e a autonomia dos indivíduos, isto é, permitam dignidade moral e cognitiva para o fortalecimento de projetos educacionais e currículos que preconizem a igualdade social diante das impositivas da globalização, pois essas políticas são relevantes dispositivos que trazem consigo novas possibilidades para um amanhã mais equânime!

“Para tudo há um tempo oportuno.” (Eclesiastes, 3:1)

2.5 O currículo no cenário pandêmico: *multiletrar* é possível?

Em meados de março de 2020, o mundo se viu absorto em névoas desconhecidas que afetaram bruscamente todas as nações, especialmente, países emergentes, como é o caso do Brasil, as áreas de saúde e Educação, sem mencionar o viés socioeconômico, foram diretamente atingidas em proporções jamais pensadas...

Se outrora, tínhamos inúmeras razões para replanejar, refletir acerca das práticas pedagógicas e suas intencionalidades, fomentando um currículo que fosse possível para assistir nossas diversidades e buscando assim, conferir melhores condições sociais por meio da Educação; eis que tivemos o chão arrancando dos pés – a palavra de ordem era: *“Fique em casa! Se cuide! Se proteja!”*

A COVID-19 fez muito além do que ampliar abismos sociais foi responsável por trazer uma nova realidade: subitamente, todos estávamos à mercê do inesperado, do desconhecido e fatal vírus que ameaçava a espécie humana sem precedentes... Parece surreal mas ainda vivemos (apesar das imunizações vacinais), uma nova realidade que se instaurou e que deixou muitas sequelas, principalmente no que diz respeito a humanizações, o acesso

ao uso das tecnologias de informação se tornou ponto central para as comunicações em geral (em *descompasso* com a grande realidade de discentes sem acesso à internet e dispositivos de conexão), causando enormes entraves para o ensino remoto e sua efetivação em boa parte do território nacional.

Nitidamente, as exclusões foram o determinante em muitas instituições de ensino (básico e superior), todas as modalidades sofreram em razão da falta de acessibilidade às TICs, sobretudo, para se manter acompanhando a rotina de aulas nesse período no qual o amanhã representava uma incógnita frente as aquisições de subsídios mínimos para subsistência, como alimentação, higiene pessoal e moradia!

Se evocarmos a responsabilidade do Estado mediante a configuração de calamidade pública, as emergências no cerne educativo estiveram em voga em marcha lenta, isto é, coube aos municípios proverem recursos para estruturar eu quórum estudantil para que fosse viabilizado materiais impressos e escalonamento de cestas básicas – quadro que vislumbrou na rede pública de Santos, no Estado de São Paulo, mas apesar do suporte emergencial, muitas crianças estiveram “evadidas” neste período de maiores fragilidades, com direcionamentos nem sempre assertivos ao contexto

“[...] Se pensassem nas consequências de cada conceito pedagógico que se maneja na legislação educativa, para ver, por exemplo, que condições são necessárias para sua implantação real, que formação de professores/ a se requer, que condições de trabalho, materiais [...] o manejo dos conceitos sem o compromisso com a prática cumpre com o rito de mudar aparentemente a realidade [...] ocultando as misérias”. (SACRISTÁN,2008, p.136).

Pensar então de que forma a escola e conseqüentemente, que adaptações curriculares seriam cruciais para o momento, por quais caminhos os docentes conseguiriam alcançar seus educandos – em diferentes níveis não somente no que refere o cognitivo, a parte pedagógica, mas sim pelas questões de vulnerabilidade social e trabalhar para que este currículo fosse viável dentro dessas condições impostas pela pandemia COVID-19, foi um

desafio diário de superações para todos os envolvidos, transpor as barreiras que já assolavam e ainda persistem em muitos casos para que o conhecimento pudesse de fato chegar de modo qualitativo (ainda que modicamente), tarefa desempenhada e cumprida por inúmeros docentes que tiveram como propósito maior valer-se inclusive de recursos próprios e seguir superando as dificuldades, colocando-se ainda mais dispostos ao bem comum, ou seja, tornar possível as apropriações culturais apesar de todas as adversidades, embora o termo “*tempo*” possua agora maior relatividade e prisma, cada sujeito valora ou ignora o tempo de acordo com seus anseios e expectativas do novo, do inesperado, dos fatalismos e negacionismos que imperam e “descontroem” as intencionalidades, nesse sentido, a visão de mundo do indivíduo é capaz de conceder-lhe forças ou de ser implacável...Estando assim, esse mesmo indivíduo à deriva de suas emoções. Tal constatação aproxima-se da ideia do conceito de tempo, que representação convém dessa disposição, sobre esse assunto Elias (1998) afirma que

Este, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. Numa sociedade assim, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem, em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia; ao crescer, com efeito toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela aprende desde cedo. (ELIAS, 1998, p. 13-14).

No que tange os Multiletramentos mais especificamente dentro das práticas curriculares, evocamos as afirmações de Sacristán (2008) que nos diz que “Viver na escola, sob o manto da igualdade de oportunidades e da ideologia de competitividade e meritocracia “[...] é a forma mais eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade.” (SACRISTÁN, 2008, p. 21). Logo, *multiletrar* trata-se não apenas de uma visão cosmopolita do currículo e das diversidades culturais a serem debatidas e respeitadas, mas também em conferir espaços para as incorporações de cultura por parte dos educandos, que apurando o senso crítico com as experiências e partilhas coletivas de aprendizagem, possam estar devidamente inseridos em sociedade alicerçados

pela cidadania posta em prática, sem deteriorações comuns que geram homogeneidade e alienações situadas!

Ter compreensão do poder no qual concerne a discursividade expressa no sistema educativo e seus aspectos constitutivos, prediz as falácias que unem teoria x prática, pois

Com efeito, o ato privilegiado de nomear muitas vezes abre aos poderosos o acesso a modos de comunicação e os habilita a projetar uma interpretação, uma definição, uma descrição de seu trabalho e de seus atos que pode não ser exata, pode esconder o que realmente está acontecendo. (hooks, 2013, p. 86).

Toda a complexidade do quadro contemporâneo educativo, nos induz a referir o pensamento complexo e as acepções de Morin (1997), quando expressa sua visão acerca da temática das incertezas, a episteme que revela

É por isso que a resposta a essa incerteza se encontra ao mesmo tempo na aposta e na estratégia. Na aposta, pois não temos absolutamente certeza de conseguir os resultados que queremos; na estratégia, que permite corrigir nossa ação, se vemos que ela deriva e vai para outro caminho. (MORIN, 1997, p.23).

E num currículo totalmente reajustado para o novo, para o inesperado prenúncio de obscuridades sociais, o multiletrar engloba as conotações fundamentais para atingirmos as habilidades do ser, isto é, aprimorar e ampliar progressivamente os saberes dos indivíduos mesmo frente as modificações conferidas na aprendizagem híbrida e enfrentando as precariedades que culminam na supressão de angústias para que os reflexos no futuro sejam de pertencimento e respeito diante das diversidades humanas!

Figura 10 - Tirinha 4 (Biodiversidade)



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/133021896769/tirinha-original>, acesso em 05 de junho de 2022.

As questões mais prementes nem sempre são devidamente colocadas em voga no currículo... Eis a importância do estudo contínuo somado as ações para transgredir e modificar cenários excludentes por meio dos Multiletramentos na educação...

“Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer a espécie humana.” (MORIN,2001, p.49).

3 SEMIOSES: HIPERMODERNIDADE X GÊNEROS DISCURSIVOS NO CURRÍCULO

“Ser significa ser para o outro, e através dele, para si.” (BAKHTIN,2006, p.341)

Cada conhecimento é singular, portanto, consideramos haver a contextualização para cada espécie de saber constituído. Algumas epistemologias dialogam entre si, outras divergem diante dos estágios imanentes onde o conhecimento científico, por exemplo, se concebe por consequência dos saberes específicos de cada sujeito analisando suas peculiaridades/necessidades para a aquisição e validação deste “universo” que perpassa a composição da tecnologia contemporânea; atrelando os pressupostos da interdisciplinaridade dada a hermenêutica.

Não existe receita pronta para análises semióticas, entretanto, o docente possui condições para organizar em seu planejamento, níveis de interpretação

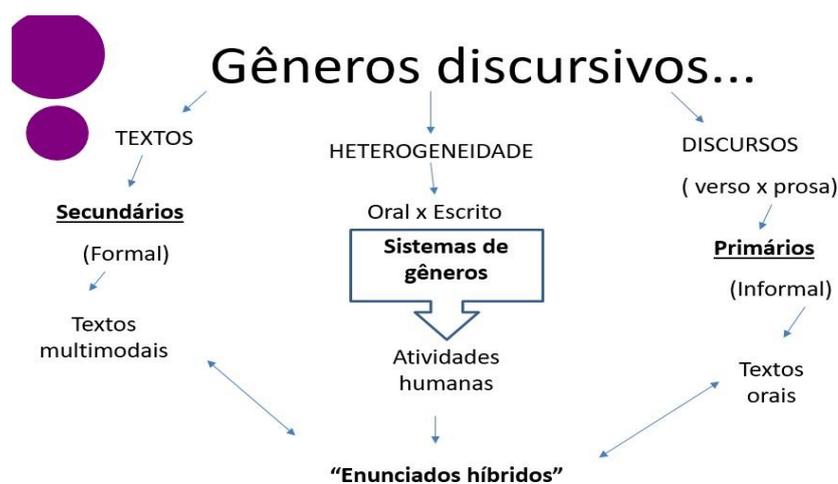
para compor sua didática e trabalhar a hipermodernidade – leia-se as conotações que referem o termo ligadas ao “*consumo desenfreado e excesso de informações midiáticas*”, que incidem diretamente no currículo e nas esferas de Educação.

Brait (2005) exprime as colocações de Bakhtin sob a importância da linguagem e seus enunciados para a comunicação e representações da realidade, o estudo dos gêneros discursivos nas práticas de Multiletramentos são precedentes que denotam em seus conceitos - cito exemplo a *intertextualidade*, mecanismos para que as semioses sejam capazes de discutir as diversidades do currículo praticado para contemplarmos um viés de rupturas nas trajetórias formativas (especialmente as discentes!).

Quando o espaço para as escutas, o respeito e o acolhimento se instaura de forma natural nos espaços sociais – especialmente, os escolares, temos a oportunidade de conferir aos educandos em formação a afirmação dessas identidades por meio de estratégias pedagógicas que valorem suas experiências de modo a gerar autoconhecimento, partilhas de estima pessoal e coletiva, conforme afirma hooks (2013) quando trata das aprendizagens por experiências.

A figura abaixo expressa sinteticamente as conotações apresentadas:

Figura 11 - Gêneros discursivos



Fonte: Elaborado pela autora, 2021

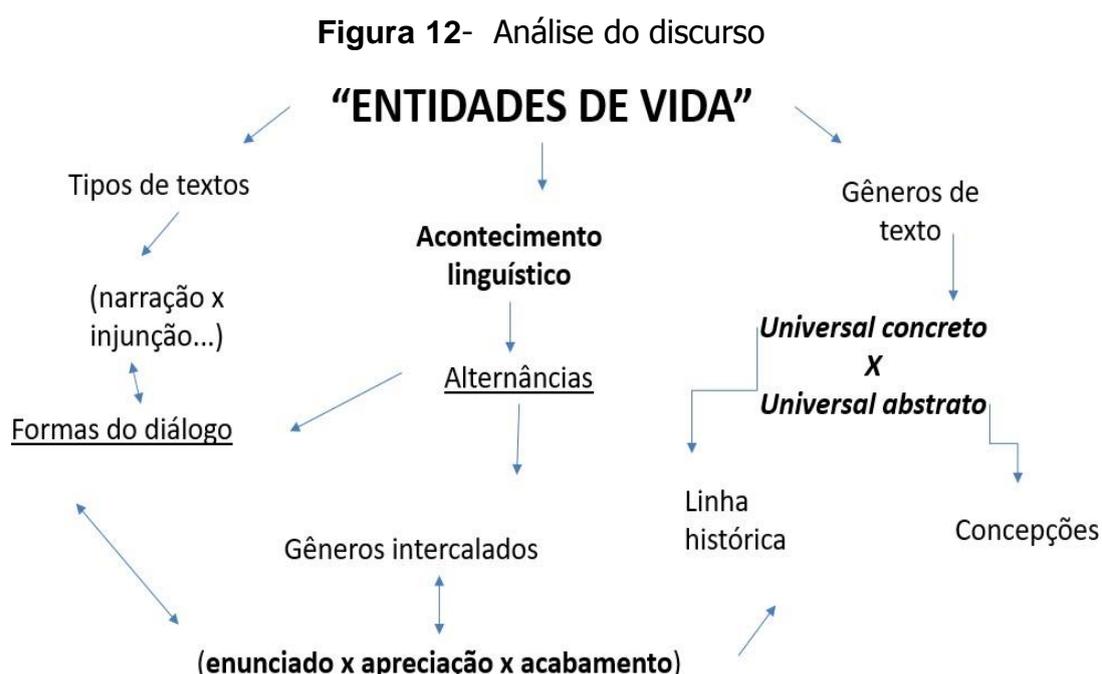
A partir deste núcleo de pensamento, as validações de aprendizagem ocorrem pela coerência entre o modo em que se abordam a metodologia e os instrumentos utilizados nesse processo, muitas contradições se observam na postura docente *a priori*, contudo, atuar de modo coerente dentro de uma perspectiva emancipadora prevê formação contínua, estudos e reflexões acerca das complexidades epistemológicas.

Neste percurso, isto é, ainda que tenhamos boa estrutura tecnológica/ bons orientadores, as identidades são determinantes para o êxito no desenvolvimento e assimilações de ensino e aprendizagem.

A metalinguagem e o enquadramento crítico oriundos de uma práxis transformadora, são caminhos que suscitam uma instrução aberta, ou seja, nos alicerces das multimodalidades, o docente abarca a tríade de *Pierce* (signo, interpretante e objeto) para aferir eventuais lacunas a mitigar nos processos interpretativos dos sujeitos, de modo a permitir a liberdade necessária para tais abstrações.

Corroborando com essa ideia Rojo (2015) afirma que os chamados “*letramentos vernaculares*, típicos de nosso cotidiano, são inserções que implicam num currículo mais atento aos enunciados híbridos que permeiam todos os campos formativos!

Para aclarar essas concepções, a figura a seguir traz uma síntese de contexto.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Salientamos a relevância desses referenciais neste estudo para que as convergências no tocante às linguagens e suas funções, bem como seus usos, adequações e partilhas possam “iluminar” as abordagens previstas dentro do currículo em seus mais diversos tempos e espaços...

Eis que já é notória a urgência de novas ferramentas pedagógicas, isto é, a começar pelas reflexões intelectuais docentes no sentido de acolher e fomentar tais elementos em suas ações didáticas, quebrar certos paradigmas que seguem na contramão de práticas colaborativas de ensino e aprendizagem, porque

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes), que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia, e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (ROJO, 2012, p.37).

E todo o emaranhado de dúvidas docentes diante da hipermodernidade e das práticas com gêneros discursivos sucumbem ao passo que tais aportes que referem não somente a parte teórico-prática mas também sugerem a iminência de tais postulações, nos revelam muito mais que meros anseios em corresponder ao cenário das multimodalidades, traçam conjecturas não lineares dentro das proposições curriculares emergentes no eixo da Educação Básica.

“A modernização acarretou em toda parte uma dinâmica de secularização da cultura seja ela política, jurídica, ética, cotidiana, literária ou artística, desenvolvendo-se cada um desses domínios segundo necessidades e uma dinâmica próprias.”
(LIPOVETSKY, 2011, p.12)

3.1 Decolonialidade do currículo: mundos plurais

“

Discutir a decoloniadade curricular e seus enfrentamentos, são pautas resultantes de exaustivos “debates” que versam as invisibilidades e todas as marginalizações implícitas por um currículo ainda em caráter hegemônico, ou seja, a prevalência de matrizes eurocêntricas que condicionam a produção de conhecimentos com bases geopolíticas para inferiorizar ou mesmo descaracterizar culturas, cito indígenas e africanas.

Nesse íterim, torna-se pungente a reversão deste cenário em nossas instituições de ensino, criando assim um comprometimento claro e objetivo no sentido de modificar políticas que combatem desumanizações e que promovam esferas de acolhimento das pluralidades!

Atuar em defesa de mudanças de forma a refletir e repensar este currículo que ainda se configura com impositivas que agem em contrapartida aos verdadeiros princípios para uma Educação com respeito às diversidades, embora tenhamos clareza de que tal processo é marcado por tensões e interesses altivos daqueles que julgam ser detentores em supremacia de nossa democracia e poder de decisão!

Tal discursiva reconhece as fragilidades de um sistema predominantemente reprodutor dessas desigualdades, contudo, os movimentos de sentidos, errâncias, incertezas e interpretações potencializam condições para a transposição desses “assujeitamentos”, toda a historicidade negada anteriormente recebe espaço numa contemporaneidade que trata as múltiplas relações de linguagem, os domínios simbólicos e a ilusão referencial disposta em enunciados que se revelam nas incompletudes as quais o *interdiscurso* precedem.

Sabendo-se que o conhecimento se constrói por meio das interações, as emancipações deste processo de criação para um currículo capaz de atender as etnografias subjaz premissas pragmáticas na condução de argumentativas que possam evidenciar os contrapontos, pois

Para compreendermos o funcionamento do discurso, isto é, para explicitarmos suas regularidades, é preciso fazer intervir suas relações com a exterioridade, ou seja, compreendermos a sua historicidade, pois o repetível a nível do discurso é histórico e não formal. (ORLANDI, 2005, p.29).

A reflexão diante de uma única episteme pode suscitar a extensão das lacunas que se originam pelas marginalizações do currículo, onde as pluralidades postuladas à margem, não referem os grupos ou comunidades que assistem; somente reproduzem “colonialismos” que pregam as centralizações voltadas ao capitalismo moderno para manutenção de dominações e poder.

E por mais que haja a intencionalidade de impor uma base curricular que universalize e “desqualifique” saberes não ranqueáveis por índices – cito índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, estima-se que o currículo permaneça vivo, potente e transgressor, responsável pela criticidade dos sujeitos em seu processo formativo!

Conferir voz pela transversalidade de práticas x ações que evoquem análises não lineares para que as marginalizações no currículo sejam extintas

Por isso, as parcialidades impostas por pontos de vista essencialistas, ou pela política de identidade, ao lado daquelas perspectivas que insistem que a experiência não tem lugar na sala de aula (ambas as posições podem criar uma atmosfera de coerção e exclusão), devem ser questionadas pela práticas pedagógicas. (hooks, 2013, p.117)

Para contrapor essas hierarquizações culturais vigentes no currículo, e sobremaneira, elencar parâmetros possíveis para desvelar as colonizações impostas contextualmente, há de se considerar diferentes olhares entre os seres, isto é, suas visões de mundo, seus costumes e tradições, valorar seus pertencimentos diante das negações excludentes; nas palavras de Santos (2007) a “[...] injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global”. (SANTOS, 2007, p. 5).

Ainda referindo as concepções de Santos (2007), o intuito puro e simples de evocarmos as discursivas acerca da decoloniadade curricular e suas vertentes, dentro de uma perspectiva crítica, pautada em enxergar de fato

as minorias sociais oprimidas dentro do sistema, nos leva a considerar as pluralidades dando-lhes a visibilidade necessária para resistir expansivamente na égide curricular estabelecida!

Esta colocação do autor vem ao encontro da relevância das práticas de letramento no currículo, as conexões entre as semioses de aprendizagem e as conotações que respaldam a análise de discursos no prelúdio de novas *decoloniadades*, como se observa na figura 12.

Figura 13 – Formação discursiva



Fonte: Elaborada pela autora, baseada em estudos da Análise do Discurso, Eli Orlandi, 2007.

3.2 Temporalidades do currículo: pandemia x tecnologias

“Temos formado conformistas incompetentes, e precisamos de rebeldes competentes”
(SANTOS,2021, Online).

A temporalidade emerge novas contextualizações (espaços e tempos) considerando que a pandemia trouxe no bojo lacunas de aprendizagens as quais apesar de “*velhas conhecidas*” no cenário didático-pedagógico, tornaram-se foco de investigação para que as práticas de linguagem tenham condições

de assistir e acompanhar as mudanças no que diz respeito ao ensino crítico e multimodalidades.

Rojo (2012) nos revela que não há possibilidade de compreensão diante das produções leitoras se o indivíduo não tiver consigo as internalizações de seu próprio tempo histórico. Nesse sentido, ressaltamos ainda o viés tecnológico que suplanta os direcionamentos dentro dos Multiletramentos e suas faces.

Dessa maneira, o uso das tecnologias atrelado as ressignificações oriundas da diversidade emerge reflexivas importantes para que o docente tenha subsídios ao compor seu planejamento didático e os fomentos para que a construção do currículo praticado estejam em conformidade real com as especificidades discentes na intitulada pós modernidade!

Os contornos que remontam as duas últimas décadas e que dispõem a Educação de forma efêmera, sob alegações globais de conectividade velam um quadro indigno no qual a maioria dos estudantes se concentram: O quadro de nulidades, de carências extremas (*subsistências!*) que denotam a brutalidade a que muitos são expostos no cotidiano, para além de questões assistenciais, os discentes carecem também de acalentos para as almas; não se trata pois, de “romantizar” nossa pedagogia como é a visão de alguns... Trata-se de exprimir de fato as precariedades que esmagam esforços docentes afim de *multiletrar* as pluralidades, respeitando-as em todas as suas conotações e principalmente, em suas potencialidades evolutivas...

Tal constatação não é descendência da Nova Ordem Mundial situada no viés pandêmico, leiam-se as sucessivas *manobras* que dispõem de nossos recursos públicos em detrimento de medidas antagônicas as necessidades sociais, ou seja, na contramão do que deveria ser feito pelos órgãos federativos em cumprimento aos dispositivos e preceitos legais.

Daí a relevância em primarmos por uma abordagem multissemiótica em nossas práticas curriculares, valendo-nos adequadamente das temporalidades e dos espaços – ainda que em desvalias estruturais – para que possamos subverter e modificar essas mesmas realidades, isto é, criando possibilidades ativas para que a construção de sentidos e pertencimentos tenha altivez

cabível ao patamar qualitativo que tanto almejamos! Rojo (2012) nos revela que

"[...] Nossos desafios não estão em debate com a reação, mas [...] o que mudar (ou não) nos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de "desempenho", nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula." (ROJO, 2012, p.31).

Entendemos que o termo protagonismo nunca antes teve tanto "poder" quanto no agora, nesses tempos em que apesar de toda a *disparidade socioeconômica* vigente, as comunidades tem estado mais dispostas a valorar por si seus costumes, ancestralidades, direitos e diversidades, o que nos evoca proeminências das quais temos o dever de contribuir enquanto docentes comprometidos com as transformações; trabalhando as linguagens multimodais, as tecnologias disponíveis e a criticidade ecoante em cada espaço escolar para fortalecer as discursivas e os Multiletramentos tanto na escola quanto na sociedade em geral! É conveniente citarmos nesse aspecto, as considerações de Santos (2010) quando nos afirma que

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos. (SANTOS, 2010, p.57).

Sobremaneira, é indiscutível que essa premissa esteja articulada no currículo e que promova a *interculturalidade* que precede as validações e notoriedades dos diferentes saberes, do que é diverso, plural, coloquial e propulsor de novas ressignificações na aquisição dos conhecimentos que dialogam com grupos socioculturais em guaridas doravante ignoradas

formalmente dentro dos sistemas modulados para um prisma universal e homogeneizador.

“O conhecimento não é privilégio de determinado grupo de pessoas. Ele tem sua história e geografia. [...] Cabe reconhecer que os caminhos da emancipação são diversos e que uma sociedade democrática não pode prescindir dessa ecologia cognitiva, reconhecendo a diversidade de sujeitos e de lugares e formas de produção de conhecimentos.”
(STRECK,2012, p.21)

3.3 Kairós no currículo: tempos para transgredir e transformar

Morin (2001) nos traz reflexão sobre as incertezas e de que maneira o que é chamado pelo autor “*conhecimento pertinente*” tem potencial para modificar estrategicamente, um determinado período considerando-se as complexidades imanentes a este período, isto é, dentro do currículo trabalhado pelo Kairós, voltado às experiências vivenciadas pelos sujeitos ativos nos processos de formação; ademais ter clareza diante das intransigências geradas pelas descobertas sabendo-se que “[...] A estratégia, assim como o conhecimento, continua sendo a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”. (MORIN, 2001, p.91).

Trata-se, portanto, de pensar a condição humana na aprendizagem como um lócus que precede o multidimensional, as temporalidades por vezes ambíguas num cotidiano marcado por rupturas latentes – e nocivas quando enlaçam as aprendizagens com disfunções para essa mesma aprendizagem, ou seja, deixando de pensar este caminho de modo a enumerar a tríade sujeito, sociedade e espécie para então selecionar o que é supostamente demarcado como o todo e suas respectivas partes; “[...] Além disso, o novo saber, por não ter sido religado, não é assimilado nem integrado. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes”. (MORIN, 2001, p.48). Aqui voltamos a citar a interdisciplinaridade como viés articulador para a compreensão pois de tal integração curricular decorre nossas premissas intelectuais educativas para a *transgressão versus mudança!*

Nossa responsabilidade diante das constatações de Morin é algo inquestionável no sentido das quebras de paradigmas que seguem confinando mentes e diminuindo as habilidades discentes em apropriar-se de seus próprios caminhos, Kant (1996) afirmava “[...]Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (Kant, 1996, p. 28).

A importância em valorizarmos os saberes construídos na prática – respeitando a todas essas construções e validando-as assim, nos leva a “a ética universal do ser humano”, de Freire (1996) quando nos diz que

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens, adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 1996, p. 16).

A vida nos exige mais que entendimentos “técnicos” de mídias e dispositivos, exige que saibamos nos mover, agir, pensar, resolver situações de conflito ou perigo, dialogar em cenários desfavoráveis, múltiplas linguagens e inteligências que se entrelaçam mutuamente para que possamos viver o dia-a-dia, logo, um currículo que esteja bem fomentado pelo Kairós (aqui citado como “tempo oportuno”), articulado em desenvolver as multiculturas, partilhá-las e dar sentido a essa diversidade potente, será capaz de transpor as dificuldades premeditadas por aqueles cujo interesse segue na contramão para o *carpem diem* na Educação de nosso país!

“Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las.”
(MORIN,2001, p.46).

3.4 Perspectiva etnográfica: identidades do Currículo Santista

Sendo este estudo voltado a efetividade prática do *Currículo Santista* e seus atores diretos – personificados pelos docentes e discentes da rede

municipal de ensino de Santos –SP, faz se necessário as devidas “apresentações” de seus preceitos e disposições - já colocadas no capítulo anterior, entretanto, a retomada presente evoca a etnografia desses atores, suas identidades e concepções diante da práxis educativa que partilham dentro das instituições de ensino x aprendizagem deste sistema.

Embora esta investigação seja um recorte das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, por meio das observações in loco e das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Ensino de Santos (SEDUC), observamos que as “agruras” e as metodologias voltadas ao trabalho docente no eixo dos Multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental, tem sido bastante características – externadas as dúvidas e os anseios quando na elaboração de planejamentos didáticos compartilhados nessas formações em serviço.

Nesse sentido, os levantamentos e registros de formação apontam que um dos fatores de maior relevância aos entraves analisados – cito insegurança para aplicar em aulas as metodologias ativas concernentes as multimodalidades, ainda sugerem a carência de maior aporte formativo aos docentes dentro de cada realidade vivenciada, isto é, de acordo com o zoneamento municipal, a exemplo de outros contextos educacionais – as variações para inserção e readequações de práticas multiculturais ainda são sinônimos de resistência por parte desses agentes em razão de pouca reflexão e tentativas para desenvolvimento dessas práticas.

O conservadorismo (expresso verbal e tácito nas observações), denotam que não se trata de inabilidade docente mas sim ausência de novos despertares para que este profissional atue com maior interesse por compreender as possibilidades plurais de cada cenário escolar, as questões de ordem estrutural e emocionais docente; também sugerem implicações para que os Multiletramentos sejam melhor consolidados dentro do Currículo Santista!

Uma das metas do plano de ação do PPP da instituição diz respeito as práticas voltadas aos Multiletramentos, conforme expressa “Readequação dos conteúdos com a finalidade de aproximar a educação da realidade dos educandos para tornar o aluno pesquisador e protagonista no seu processo de aprendizagem, valorizando também, o conhecimento que ele já possui.” (Documento interno da instituição, 2021/2022, p.28).

As identidades discentes (ainda mais diversas e propensas ao enquadramento justamente por terem poucas vivências de *formação viva*), demonstram interesse natural trazidos da curiosidade e movidos pelo desejo de novas descobertas – os educandos expressam aderência e participação em atividades diferenciadas que envolvam as múltiplas linguagens, inclusive colaboram quase que espontaneamente para o “explorar” dessas discursivas, contudo, esbarram muitas vezes no tradicional registro, leitura e preenchimento de questionários moldados ao invés de serem convidados a criarem suas visões acerca de um dado contexto,

Por isto mesmo é que se impõe a necessidade de um conhecimento tanto quanto possível cada vez mais crítico do momento histórico em que se dá a ação, da visão do mundo que tenham ou estejam tendo as massas populares, da percepção clara de qual seja a contradição principal e o principal aspecto da contradição que vive a sociedade. (FREIRE, 2005, p.102).

Percebe-se que a manutenção do *status quo* recebe uma contribuição quase tão natural quanto à vontade das crianças em ter mais espaço para falar, serem ouvidos e poderem expressar-se com maior liberdade, expondo suas ideias e intenções! Fica a indagação: Onde estão o protagonismo e a autonomia se nossas crianças são compelidas a rotina massiva e pouco reflexiva?!

Os discursos carecem condizer com as práticas! “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. (FREIRE, 2005, p. 96).

Dessa maneira, o perpetuar de defasagens não cessará enquanto todos os envolvidos não estiverem verdadeiramente dispostos e comprometidos com as identidades e com a mudança, que se inicia cotidianamente, ao soar das sirenes latentes que nos lembram com força o quão relevante é MUDAR!

“Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na

reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”
(FREIRE, 2005, p.58)

3.5 Aprender x compreender x agir: novos fomentos no currículo

Tendo-se plena ciência da mutabilidade nos processos formativos e considerando assim, a infinidade de percepções no que diz respeito às subjetividades que se apresentam aos discentes quando da construção e compreensão de seus “novos saberes”, o docente reflexivo exprime clareza ao notar que tal perspectiva se conota em um ciclo permanente de busca e assimilação dos conhecimentos.

Entretanto, tal obviedade não transparece a muitos educadores que na ânsia diária em desbravar eixos e componentes curriculares no melhor estilo metas a serem atingidas em determinado período, acabam ignorando o supracitado naturalmente, isto é, sem ao menos observar que as motivações oriundas de premissas para o *reinventar apenas* no verbo, sem ações factuais, torna-se mera configuração no ideário social sem impactar de modo contundente as possibilidades para a mudança escolar; ou seja, a criação de caminhos e trajetórias educativas que permitam a construção e o apreço as diversidades identitárias (ironicamente julgadas minorias!) estabelecendo conexões e partilhas entre os diferentes sujeitos históricos, que vivenciam no presente a experiência que os tornará capaz de agir ou de permanecerem silentes...

Eis que tal paradoxo revela ainda um porvir calcado em distorções que corroem ao invés de reunir forças... Isto porque se fizermos uma breve analogia em aspectos cruciais dentro do currículo voltado à Educação Especial ou ao ensino das matrizes étnicas, a constatação real nos dimensiona num cenário excludente, vexatório e calamitoso no resguardo aos dispositivos e marcos legais da legislação educacional voltada a estas especificidades “[...] Ou seja, a realidade “é” e se constitui em relação ao sistema desde o qual se define, e a visão que oferecem os diferentes sistemas ou saberes organizados, denominados desde o século XVII no Ocidente como disciplinas, não é

homogênea e única ao longo do tempo, e sim está repleta de contradições, rupturas e múltiplas revisões”. (HERNANDEZ, 1998, p.16).

Por conseguinte, a inquietação da pesquisa para as práticas de Multiletramentos engloba também a desconstrução de alguns preceitos – cito o ilusório achismo exposto quase que de maneira unânime por parte dos sujeitos observados em campo, acerca das concepções que referem a BNCC como um “norte aberto”, isto é, uma diretriz homogênea capaz de estruturar somente em seus eixos/componentes tudo que seja necessário para a aquisição dos conhecimentos contrapondo o referido normativo, que expressa também sua parte diversificada, voltada aos regionalismos e diversidades culturais.

Esse refutar expressa certo *conformismo* na postura de alguns docentes que desenvolvem suas práticas ignorando não só os normativos legais bem como o uso das tecnologias e metodologias ativas para um ensino híbrido (especialmente no chamado pós pandemia), mantendo-se ancorados no viés tradicional – usam a força discursiva para lamuriar as carências de materiais pedagógicos porém suprimem esse mesmo verbo quando indagados para as ações necessárias ao século vigente.

Nesse ponto, é cabível salientar que felizmente, há os docentes que de fato encontram-se comprometidos com o agir, com a inserção de práticas reflexivas que estejam diretamente ligadas aos novos fomentos que vinculam um saber global, partilhado e praticado em vivências plurais dentro e fora do contexto escolar, que confere voz, espaços, escutas e protagonismos para que os discentes possam emergir suas convicções, debater as problemáticas sociais (como a recente inserção no âmbito curricular da violência doméstica contra a mulher), pautas antes omitidas ou pouco consideradas como relevantes que já não podem ser ocultadas desses espaços...

O ensino para compreensão, citado por Morin e Hernandez, deflagra a possibilidade que consiste ao docente em fomentar suas práticas de forma transdisciplinar, com diálogos que versem essas realidades, que respeitem essas identidades humanas e que não reneguem os direitos constitutivos dos indivíduos plurais partícipes de nossa sociedade, na qual ainda se mascaram posturas, políticas, intencionalidades e discursivas...Logo, a Educação para o

aprendizado pela compreensão da vasta pluralidade na qual estamos compartilhando, se traduz nas palavras de Hernandez (1998) quando afirma

“[...] Por isso, o que os alunos aprendem não se pode organizar a partir de temários decididos por um grupo de especialistas disciplinares (ou em transversalidade), mas, sim, a partir de conceitos ou ideias-chave (que o são por problemáticas, porque não apresentam uma resposta única) que vão além das matérias escolares e que permitem explorá-la para aprender a descobrir relações, interrogar-se sobre os significados das interpretações dos fatos e continuar aprendendo.” (HERNANDEZ, 1998, p.26).

E este “ir além” nos remete a *pós-modernidade* incauta que precede nossas escolhas diante de que práticas são mais assertivas nesse currículo posto a luz de transformações reais e possíveis, desde o ciclo de alfabetização x letramento, em cada modalidade escolar, até as atividades socioculturais dos indivíduos em sociedade, as ressignificações dos diferentes tempos históricos, a visão de um todo que reúna e tangencie caminhos para a equidade e o respeito as multiculturalidades resiste em cada alvorada ou anoitecer em que um docente se posiciona para tal intento!

“A compreensão consiste em poder levar adiante uma variedade de “atuações de compreensão” que mostram uma interpretação do tema e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo.”

(HERNANDEZ, 1998, p.87)

4 POLÍTICAS NORTEADORAS DO CURRÍCULO SANTISTA: CONTEXTOS E PRÁTICAS

Para melhor compreensão documental desde o fomento preliminar que dá início as disposições para a elaboração do Currículo Santista, alguns elementos são constitutivos importantes e devem, portanto, estarem aqui descritos em versão literal, de modo que tenhamos maior propriedade para refletir a efetividade das políticas que norteiam o normativo na esfera pública

municipal de ensino, além de subsidiar consignas cabíveis aos contextos dentro das escolas, para tanto, a pesquisadora discorre a partir daqui, a integralidade documental que pode ser consultada no site oficial da prefeitura do município de Santos –SP, a saber:

“PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR ”

O Currículo Santista acompanha as diretrizes do Currículo Paulista, homologado em 1º de agosto de 2019 e construído em regime de colaboração com os municípios, processo do qual Santos fez parte e para o qual ofereceu importantes contribuições, tendo assinado o Termo de Compromisso entre a Secretaria Municipal de Educação de Santos e a Secretaria Estadual de São Paulo, em 21 de agosto de 2019, em observância à Legislação Nacional relativa ao campo da Educação, considerando:

- a Constituição Federal (1988), Art. 210: “Serão fixados os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar formação básica comum [...]”
- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), Art. 26: “Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio devem ter BASE NACIONAL COMUM a ser contemplada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar.”
- as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Art. 14: “Define BASE NACIONAL COMUM como conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico [...]”
- o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), Metas 2, 3 e 7: “Estabelecida como estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7”

- a Resolução 2 – 2017 CNE, Art. 7: “Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.”

PARÁGRAFO ÚNICO: Os Currículos da educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado.”

A parte diversificada do Currículo Santista (conforme Resolução 2/2017 CNE, Art. 7), de fomento à identidade do município e que corresponde a habilidades específicas, foi construída por especialistas da educação da rede municipal e validada por professores de diferentes segmentos após estudos presenciais realizados nos meses de agosto, setembro e outubro de 2019.

Para a contínua discussão das práticas pedagógicas à luz das habilidades propostas, espaços virtuais de formação foram criados com fóruns permanentes de discussões, com o objetivo de aproximar professores e gestores da linguagem abordada na BNCC e no Currículo Paulista, com foco nos conceitos de competências e habilidades.

Em um segundo momento, essas salas virtuais também vislumbram o intercâmbio de boas práticas de autoria dos profissionais desta rede, que revelem ações significativas em total consonância ao que as novas políticas educacionais preconizam, aguardando sua utilização nas Reuniões de Aperfeiçoamento Pedagógico (RAP) e em outras (RPS e RPA), e na Hora de Trabalho Individual HTI).

Por sua vez, diante da promulgação da Lei Municipal n. 3.653/2019, que dispõe sobre a inclusão da Língua brasileira de sinais - Libras como disciplina curricular nas instituições públicas e privadas de ensino, e do Decreto

Municipal n. 9.161/2020, efetivou-se, em 2021, o processo de construção do currículo municipal de Libras, por especialistas da educação da rede municipal, a que se seguiu a apreciação crítica de um órgão representativo da comunidade surda.

“REGISTRO CRONOLÓGICO DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO SANTISTA”

2018

- “Dia D” – discussão nas escolas sobre BNCC (06 de março)
- Discussão da BNCC em encontros mensais com os CPs, já sinalizando para o currículo
- Análise/Escolha PNLD Fundamental I
- Reformulação da Matriz Curricular do Ensino Fundamental (retirada das aulas de informática)
- Consulta Pública do Currículo Paulista – versão “0”
- Jornada Formativa - versão “1” do Currículo Paulista
- Construção do Plano Norteador – Educação Integral / Fundamental

2019

- Implantação dos Componentes: Comunicação e Multiletramentos / Investigação e Pesquisa - Plano Norteador e Formação
- Estudo da Versão 2 do Currículo Paulista
- Homologação Currículo Paulista (1º de agosto) / Adesão do Município em 21 agosto – Secretaria Escolar Digital (SED)

- Análise/ Escolha PNL D – Fundamental II
- Organização das 4 etapas para a construção do Currículo Santista: Elaboração do texto Introdutório, Criação da Identidade Visual, Validação das Habilidades e dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Currículo Virtual Santista
- Revisão do Plano Norteador da Educação Integral
- Reformulação da Matriz Curricular da EJA
- Apresentação e validação do Currículo Santista à Supervisão de Ensino e ao Conselho Municipal de Educação (CME)
- Elaboração do Calendário Escolar 2020, com adesão parcial ao Calendário Paulista
- Elaboração do Diário de Classe do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos para acompanhamento do novo currículo
- Divulgação – versão preliminar – do Currículo Santista

2020

- Lançamento do Currículo Santista - Edição especial *Covid 19*
- Lançamento do Portal da Educação, do Centro Virtual Darcy Ribeiro e do Aluno@nline - Espaço digital de aprendizagem
- 1ª Atualização do Currículo Santista - Educação Infantil e Ensino Fundamental
- Revisão colaborativa do Currículo da Educação de Jovens e Adultos

2021

- Construção colaborativa do currículo de Libras
- Apresentação do currículo à Congregação Santista de Surdos para sua apreciação crítica, contribuições e validação do documento
- Apresentação do processo de implementação do ensino de Libras nas escolas públicas municipais ao Conselho Municipal de Educação
- Indicação, em parceria com a Congregação Santista de Surdos, de bibliografia específica para o concurso público de ingresso de Professor Adjunto de Libras

E a contextualização no que se refere aos cálculos da rede municipal de ensino de Santos, considera quantitativamente em termos de abrangência:

- 86 Unidades Municipais de Educação
- 28.449 alunos atendidos, sendo:
- 7.889 alunos de Educação Infantil
- 19.743 alunos de Ensino Fundamental
- 817 alunos de Educação de Jovens e Adultos
- 59 Entidades Subvencionadas
- 13.489 alunos atendidos, sendo:
- 6.274 alunos de Educação Infantil
- 5.889 alunos de Atividades Complementares
- 1.326 alunos de Educação Especial
- 18.178 alunos atendidos em período integral, sendo:
- 11.047 alunos de Educação Infantil
- 7.131 alunos de Ensino Fundamental
- 46 escolas particulares Ed. Infantil (Supervisão Seduc) ○
2.395 alunos atendidos

As premissas norteadoras se desenham pela escola de período integral, com oficinas socioeducativas complementares ao currículo formal instituído, considerando que “[...] Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais “. (ARROYO, 2012, p. 44).

A luz das disposições que efetivam e contemplam a Educação Inclusiva no município, o documento expressa “[...] orientações preconizadas na legislação vigente, a Secretaria de Educação realiza projetos e ações diversas, dentre as quais se destacam as parcerias com diferentes instituições da cidade - museus, fundações, outras secretarias municipais; a participação no Conselho Municipal da Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e Promoção da Igualdade Racial, a Instituição do Fórum Municipal da Lei 11645/08, o Atendimento Pedagógico Domiciliar, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Intérprete de Libras e, a partir de 2022, a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na matriz curricular da Educação Infantil (Pré-escola) até o 9º do Ensino Fundamental.”

Contudo, muito ainda há de se planejar, articular e desenvolver para que os descritos acima se tornem uma realidade plausível nas UMES da cidade de maneira equânime e efetiva!

Ressaltamos ainda os efeitos voltados para sistematização do ensino tecnológico (especialmente na *EJA...*) sem mencionar as formações continuadas que versam as práticas circulares da chamada justiça restaurativa em espaços escolares. Essa síntese reúne as principais disposições que são expressas na integralidade por meio do endereço eletrônico do Currículo Santista, disponível no site da Prefeitura Municipal de Santos.

“A única maneira de lutar contra a degenerescência está na regeneração permanente...”

(MORIN,2015, p.89)

4.1 Discursividades x práticas no Currículo Santista: Multiletrar pra quê?

Compreender a relevância dos Multiletramentos no currículo não é tarefa costumeira de muitos profissionais que optam por manter um “*ritmo próprio*”, defasado e absolutamente desconectado com a contemporaneidade social a qual habita a intitulada geração Z, nesse sentido, “[...] a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não-institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2007, p.139).

Indubitavelmente, sabemos que os indivíduos da atualidade, estimam os multiversos gerados e criados por si, alguns mesmo sem condições básicas de subsistência acabam por encontrar mecanismos de conectividade, traçando em seu habitat novas rotas numa realidade paralela que consolida a escola como espaço falho, ou seja, pouco atrativo ou que seja capaz de angariar as motivações e os despertares para a aprendizagem... Se estamos partilhando essa era planetária – parafraseando Morin, nos compete readequar e articular nossas ações de modo a suplantar o interesse de nossos educandos continuamente!

Ao longo da trajetória docente, muitas contradições se observam na postura dos profissionais recém-formados que afirmam sofrer verdadeiro “choque de realidade” quando iniciam a carreira no chão da escola, alguns relatam certa dificuldade em atuar de modo coerente as perspectivas emancipatórias acalentadas por teorias da formação acadêmica; considerando a complexidade epistemológica do processo de construção dos conhecimentos exprimem carências x inseguranças quanto ao porvir na Educação.

Em contrapartida, docentes experientes revelam padecer de semelhantes angústias ao referirem sua práxis diante das tecnologias e multimodalidades, ou seja, extremos no *chronos* que nos despertam alerta sobre a importância de formação conectando as gerações por meio dos Multiletramentos – tanto aos docentes como para os discentes, posta as barreiras que geram empecilhos capazes de “travar” a assimilação para novos saberes (o que não é admissível se pensarmos em todas as possibilidades existentes...), confirmando as proposições de Freire (1996) quando nos diz que

Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus

direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos. (FREIRE, 1996, p.142).

E pensando no termo política e todas as suas imbricações sociais, especialmente para a Educação alinhada a diversidade cultural de nosso país, reiteramos nosso olhar valorativo aos múltiplos letramentos, em todas as suas nuances expressivas dentro e fora do âmbito educacional, afinal, é possível

multiletrar-se ao admirarmos um grafite pelas ruas e refletir acerca das provocações x intencionalidades do artista, do mesmo modo contemplamos uma obra cito Di Cavalcanti e sua “Mulata com pássaros” (pura iconicidade!),

ou mesmo as xilogravuras de cordel nordestino de J. Borges; o clássico Abaporu de Tarsila do Amaral ou mais ainda sua obra Operários, que bem retrata a nossa miscigenação e as questões de classe no período modernista...

São letramentos que se “mesclam” ao chamado *metaverso* que subestima nossa realidade pungente e induz a universos paralelos – ainda pouco acessível para as massas – contudo, fugaz em seu papel de subverter mentes passíveis de maior ou menor grau de alienação...Corroborando com essa ideia, Santaella (2007) expressa que

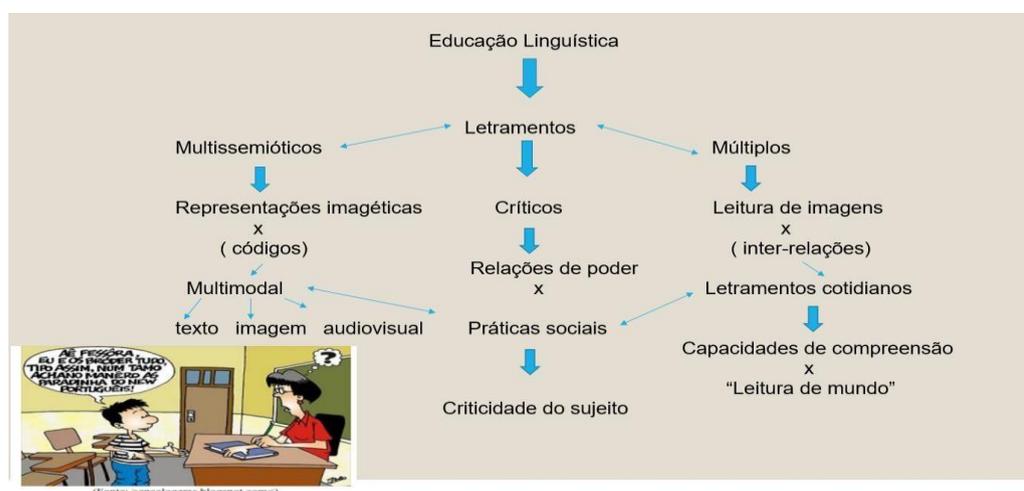
É a atual convergência das mídias no mundo *ciber*, na coexistência com a cultura das mídias e com a cultura de massas, juntamente com as culturas precedentes, a oral, a escrita e a impressa, todas ainda vivas e ativas, que tem sido responsável pelo nível de exacerbação que a densa rede de produção e circulação de bens simbólicos atingiu nos nossos dias e é uma das marcas registradas da cultura digital. (SANTAELLA, 2007, p.130).

Diante dessas conjunturas, destacamos o poder docente em sua prática para multiletrar e sobretudo, em estar absolutamente ciente de suas responsabilidades em tempos vorazes mas que evocam a força progressiva que serve para questionar, colocar em pauta desde os acontecimentos mais triviais de nosso cotidiano local chegando ao caótico cenário do qual padece a nação da Ucrânia atualmente, nas palavras de Pacheco (2000) “Além da discussão da função da escola e das estratégias de mudança, as políticas

enunciadas divergem numa questão nuclear para o de desenvolvimento do currículo: a concepção de planificação.”

E as descentralizações no currículo pressupõem que estejamos *aptos* a convergir explanações globais x locais na égide educativa com base nas práticas de Multiletramentos, isso porque extenuar as clivagens sociais que decorrem da intolerância e demérito (nas mais diversas tipologias...) prescinde o comodismo inerente a marcha tradicional imposta apesar das evoluções que sobrepõem as dualidades observadas na esfera educacional como um todo.

Figura 14- Multiletramentos x Educação linguística x Leitura de mundo



Fonte: elaborada pela autora.

As correlações de enunciados x atividades dos indivíduos em sociedade precede a multiplicidade de contextos e interpretações, para tanto:

“Na sala de aula, comunico o máximo possível a necessidade de os pensadores críticos, se engajarem em múltiplas posições, considerarem diversos pontos de vista, para podermos reunir conhecimento pleno e inclusivo.” (hooks, 2013, p.124).

Que sejamos capazes de despertar tais condições em nossos espaços laborais e com isso novos anseios e habilidades discentes numa visão factível.

“Eu tenho de saber interagir com a imagem, ler a imagem, ler o mapa, ler a legenda do mapa, tudo para relacionar com o texto que não está só escrito no livro”.

(ROJO,2021, Online)

4.2 Multiletramentos: Culturas ativas no currículo

Com enfoque na multiplicidade dos atores escolares e sociais que permeiam o cerne educativo e pedagógico, as dicotomias e os discursos que se entrelaçam, isto é, toda a *territorialidade* presente em cada comunidade escolar prevê que o docente avalie as interdependências que subjazem culturas ativas muitas vezes colocadas a margem dos estudos curriculares, se pensarmos por exemplo, nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que instituem a obrigatoriedade do ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, e ainda assim a veemente omissão para articular tais referenciais tem peso igual ou superior a própria resistência dos movimentos sociais de luta para as afirmativas nesse sentido; ou seja, ações meramente sazonais em datas específicas do calendário letivo a constar que houve o trabalho em conformidade legal apregoada nos dispositivos... Ultrajante!

Além da norma ignorada, nota-se evidente inércia em alegações distintas como a ausência de materiais didáticos de abordagem étnica, matrizes indígenas ou mesmo pouca oferta de formações em serviço que estejam voltadas a tal destinação; entretanto, há de se ressaltar sempre que o letramento crítico, as visões individuais dos sujeitos compreendem uma ontologia do mundo pós moderno e descolonizador que abarcam consigo proeminências não mensuráveis...

Figura 15 - Tirinha 5 (E a versão dos índios, qual é?)



Fonte: <https://www.greenme.com.br/informarse/65372-dia-do-indio-2017-e-a-versao-dos-indios-qual-e/> , acesso em 30 de maio de 2022.

De Chico Mendes a Bruno Pereira, mais do que o vórtice ao qual as pautas acerca das questões que demandam o resguardar de toda cultura e ancestralidade indígena, passando pelas tragédias que os referem, todas as antinomias envoltas para que se efetivem ações de preservação de nossa biodiversidade (fator que exprime a subsistência de todos os seres desse planeta...); são discussões pertencentes a um currículo que exerça a criticidade necessária em nosso *chronos* totalmente fincado pela intolerância em todas as égides!

Este extrapolar do qual alguns docentes ainda se esquivam de forma surrealista, endossam as negligências pedagógicas no que diz respeito a valoração das diversidades e da equidade dentro do currículo e nas aprendizagens, bem como

[...]Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte [...]Portanto, a consciência é, em sua essência, um "caminho" para algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. (FREIRE, 2005, p.35).

Freitas (2003) nos fala das *inter-relações* e do dinamismo necessário nas abordagens curriculares, sempre considerando a vida em sociedade nas problematizações e temáticas aplicadas em projetos pedagógicos na lógica dos ciclos de avaliação da aprendizagem formal.

Bakhtin (1997) reforça essa concepção no limiar reflexivo quando nos revela

[...] Pois nosso próprio pensamento — nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes — nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento. (BAKHTIN,1997, p.317).

Nesse íterim, a recente alteração da LDB, pela Lei 14.407 de 12 de julho de 2022, que altera o art.4º e inclui o inciso XI, que expressa

[...]Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
 XI - alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.

Figura 16 -Tirinha 6 (A erosão linguística brasileira).



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/116863905289/tirinha-original>, acesso em 30 de maio de 2022.

Dada a complexidade dos enunciados que referem os Multiletramentos, fica explícita aqui a condição de um olhar que possa ainda que em recorte, contextualizar as *interculturalidades* presentes no eixo de hipermoderno do qual se prediz os fenômenos de literacias e suas devidas compreensões no currículo e na vida!

Considerando-se portanto, da taxonomia apresentada por Cope e Kalantzis (1999), dentre outras conotações, percebe-se que o valor das culturas ativas no currículo podem e devem valorar os letramentos críticos dentro de um pluralismo que evoque o findar das marginalizações em meio as escolhas pedagógicas nem sempre adequadas ao seu público em nítido véu que dissimula e segrega ao invés de gerar coesões...

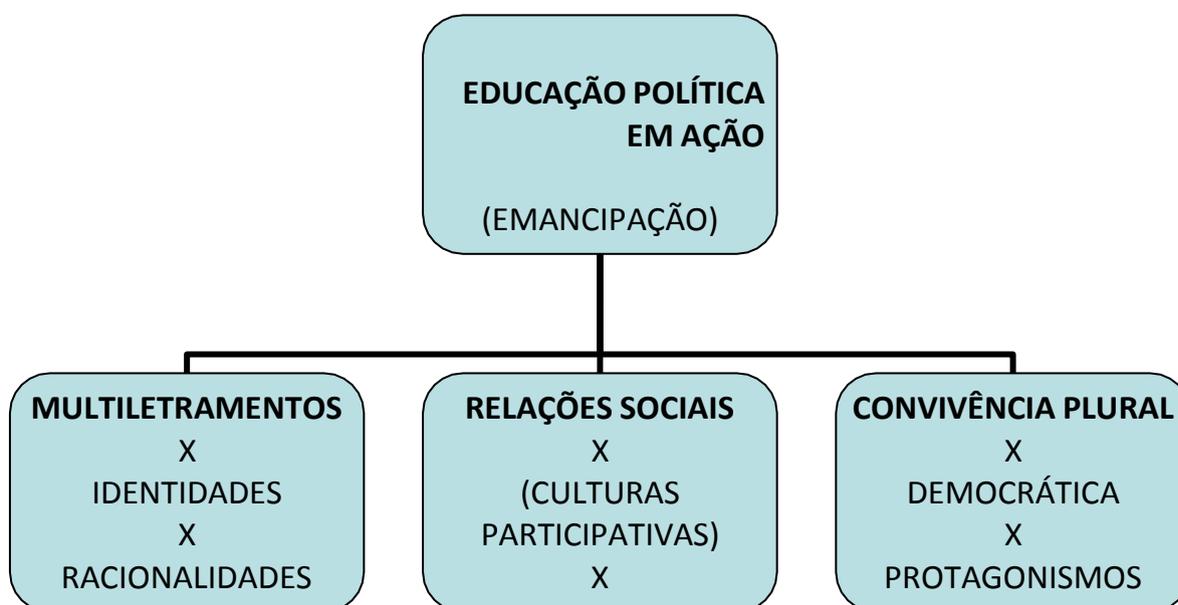
E toda a profusão nas discussões frente a valorização, ao respeito às diversidades e todas as nossas matrizes étnicas são pontos superficialmente abordados em nossos currículos, temos aspectos e conotações legislativas,

contudo, nos falta maior e melhor engajamento, maior compromisso com tais pautas pois

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças. (hooks, 2013, p. 174).

A figura a seguir denota em breve síntese a relevância da diversidade cultural no currículo...

Figura 17- Educação política em ação



Fonte: Elaborada pela autora com base nas referências bibliográficas supracitadas, 2021.

Também é possível inferir que as manifestações culturais dispostas em vivências letradas, no hibridismo característico aos novos cenários educativos, compartilha um viés de interesses diretamente voltados aos letramentos digitais, as autorias bem como a escrita colaborativa (seja em textos orais, musicalizações, toda a multimodalidade que constitui "causa e efeito" dentro da metalinguística curricular...), coloca em destaque as escolhas e eleições docentes para as consequentes práticas de Multiletramentos e seus percursos de aprendizagem; como discutido na literatura por Silva (2002) que assevera

A questão aqui é reconhecer que as escolas são instituições históricas e culturais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos. Não raro, a forma como atribuem significados à realidade é fortemente contestada por diferentes indivíduos e grupos. (SILVA, 2002, p. 142).

O que é preciso sublinhar aqui refere as premissas de respeito ao multiculturalismo e as políticas que estejam de fato voltadas a fomentar maior equidade no currículo!

“A história, a economia, a política, a cultura, a percepção, a memória, a identidade e a experiência estão todas elas hoje mediadas pelas tecnologias digitais.”

(SANTAELLA,2011, Online)

4.3 Interculturalidade x decolonialidade no currículo: insurgências

Nas singularidades de cada contexto escolar (no sentido de comunidade educativa), especialmente quando ainda vivenciamos as incertezas latentes de um porvir para a Educação em conformidade aos vastos programas ou disposições que acometem a rotina educacional em todas as suas modalidades, é notória a intenção para que o sentimento de “superção de danos” – leiam-se defasagens estejam colocadas em discursos contraditórios ao que é experimentado no cotidiano, isso porque, embora existam muitas ações diretamente voltadas a este fim, somos instados a refutar e conceber tais ações (paliativas!) como reais mecanismos para a reconstrução curricular a partir das dificuldades apresentadas por nossos discentes.

Tal paradoxo se confirma nos imbróglis midiáticos – com finalidade eleitoral se lembrarmos que em 2022 iremos às urnas – e tudo isso resvala nas supostas estratégias de ações que migram na direção oposta, ofertando “apenas” algumas sobras de livros didáticos, fazendo a entrega de um aparente novo mobiliário escolar, instalações de lousas de vidro (mas os docentes são responsáveis em prover suas próprias canetas ou seguirão nas expositivas orais), ao invés de chamar suas comunidades para o diálogo, para terem voz acerca do que julgam mais assertivo neste momento o qual ainda tateamos em

dúvidas para as retomadas...São determinações advindas do Programa Saúde na Escola - PSE , por vezes em desacordo ou mal interpretadas por equipes gestoras – fato é que todos esses fatores inferem no planejamento curricular, nas aulas, nas experiências discentes dentro de um campo de aprendizagem dantes imerso em problemas e agora ainda mais precário para a maioria do corpo escolar.

A esse respeito, coube aos professores tomarem a iniciativa primária em aludir quanto a necessidade coletiva do *repensar* , sim, a tão conhecida reflexão nossa de cada dia, para elaborar então possibilidades imediatas de acolhimento pedagógico e socioemocional das famílias, dos educandos , ressaltando-se microquestões de ordem financeira e organizacional, pois muitos grupos outrora desfalcados por motivos adversos ao cenário pandêmico, encontram-se ainda mais fragilizados e desprovidos de recursos materiais e emocionais para a gestão escolar democrática!

E apesar das carências e intempéries do âmbito escolar, é visível a vontade docente e também de seus educandos em recuperar de alguma maneira o que foi rompido e fragmentado, posto em *standby* durante a pandemia, logo, pensar no currículo praticado como um caminho de novos recomeços, deixando para trás antigos e desnecessários “acessórios tradicionais” tem sido a grande força das instituições.

Desenvolver e ampliar as habilidades fazendo uso da metodologia de projetos, selecionando e elaborando novos materiais de aporte pedagógico, esses movimentos e partilhas são sustento e acalento para boa parte da comunidade escolar na retomada de aulas; insurgências plausíveis para assegurar o que seria competência de nosso Estado maior, entretanto, seguimos na práxis do esperar de Freire para tenhamos de modo concreto um novo olhar para a Educação!

Isto posto, damos luz ao termo decolonialidade numa espécie de retomada textual para enfatizar os preceitos que lhe conferem, postulado de resistência para a não continuidade homogeneizante e centralizadora (*status quo*), visando combater toda uma estrutura que está inculcada nos currículos dando vazão as alienações que repercutem por gerações; Arroyo (2011) considera que marchamos para a universalização curricular de um modo que

acarreta maior exclusão e que inviabiliza os pertencimentos ligados a nossa multiculturalidade...

Não obstante constatamos que tal pensamento se reflete no presente porque

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum. (ARROYO, 2011, p. 14).

Na perspectiva de reverter tal prenúncio, estima-se o trabalho docente alicerçado pela interculturalidade no currículo, isto é, buscando mais do que mera intersecção de culturas, mas sim um ambiente colaborativo de vivências e partilhas de aprendizagens, oficializando, portanto, disposições legais que figuram em normas porém pouco efetivadas de forma concreta, a busca por reparações de ordem histórico-cultural dão margem a inúmeros anseios que perpassam nossa esfera educativa, dizem respeito as questões que em pleno século XXI são passíveis de sangrias em sentido literal! Por essa razão, nos cabe trabalhar o resgate intercultural dessas identidades, pois conforme expressa Santos (2004),

A expressão multiculturalismo designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas. Rapidamente, contudo, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global. Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas de sentido emancipatório. O termo apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de cultura, um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas, se tornou um terreno explícito de lutas políticas. (SANTOS, 2004, p. 20).

Essa colocação do autor vem ao encontro de nossas observações cujas premissas se embasam na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela UNESCO, a qual dispõe

(...) que a cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber(...)Verificando que o respeito pela diversidade das culturas, a tolerância, o diálogo e a cooperação, num clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais[...].

E tem por consolidação das prerrogativas o disposto nos artigos 1º e 2º, a saber:

Artigo 1º – A diversidade cultural, património comum da humanidade
A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o género humano como a diversidade biológica o é para a natureza. Neste sentido, constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Artigo 2º – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural
Nas nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir a interação harmoniosa e a vontade de viver em conjunto de pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas. As políticas que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta forma, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que nutrem a vida pública.

Um documento que deve servir de apoio às práticas educacionais voltadas ao respeito as diversidades no currículo formal bem como estar presente nas formações pedagógicas para aclarar mentalidades que insistem por seguir estagnas, alheias...

Os direitos fundamentais estão intrinsecamente ligados ao currículo e suas aplicações, considerando ser a própria Educação um destes direitos,

outrossim, as bases que referenciam a dignidade humana, seu resguardo, são assuntos que pertencem aos fomentos curriculares transversalmente e devem então constituir parte relevante do plano de aprendizagem afim de ratificar tais instrumentos.

“E, se alguém prevalecer contra um, os dois lhe resistirão; e o cordão de três dobras não se quebra tão depressa.”
(ECCLESIASTES 4:12)

4.4 O Currículo Santista e a diáspora nas práticas de Multiletramentos

O modelo “*acrítico*” no qual ainda se configuram as instituições em maioria – sejam públicas ou privadas – revelam a essência cartesiana nas composições de tempos e espaços na esfera escolar, isto é, por mais que se fomentem debates acerca das diversidades e a relevância em conferir maior equidade nos processos de aprendizagem, o que se observa é a perpetuação de práticas superficiais (no sentido das avaliações formais sejam internas ou externas), que seguem apregoando um modelo único, taxativo de aferição de saberes; o que contradiz as discussões diante do respeito as pluralidades e identidades no currículo formal *versus* escola inovadora.

A importância de políticas educativas que assistam os Multiletramentos no currículo como prática social, referem uma integração qualitativa dos aspectos didáticos metodológicos e culturais, sabendo-se que quantificar índices escolares não resulta em scores positivos, ao contrário, consolidam práticas excludentes; “[...] o resultado desse processo de padronização de avaliações educacionais é a perda da diversidade de cultura, de tradições, de crenças e práticas e, com ela, a perda da aprendizagem intercultural” (STREET, 2014, p. 198).

Ressalvamos, contudo, que não se trata de expressar uma visão de sacerdócio docente romantizada por alguns, mas sim em constatarmos que as mudanças necessárias ainda estão aquém das urgências que se apresentam no cotidiano escolar...Nesse sentido, recorreremos a concepção de Gramsci (1982) quando nos revela possibilidades factuais para a autonomia nas

aprendizagens inerentes a todo indivíduo, de forma emancipatória e posta de maneira contextualizada, pois

Assim, escola criadora não significa escola de — “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um — “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. (GRAMSCI, 1982, p. 124).

Se considerarmos especialmente as práticas voltadas aos Multiletramentos e suas disposições por parte dos docentes, o que se vê ainda são recortes, fragmentos de atividades desconexas das realidades partilhadas por seus educandos, ou seja, verbos que destoam das ações analisadas – as quais inferem diretamente nas assimilações discentes e na maneira como essas internalizações são construídas; ao passo que o tradicional cenário cotidiano de carteiras enfileiradas, preenchidas por crianças e jovens que são precariamente motivados a novos prismas em conotação particular de seus anseios, de sonhos e melhores perspectivas diante do “amanhã”, sendo portanto conduzidos a meras cópias de livros didáticos, questionários de entendimento sobre um texto cujo gênero sequer foi discutido ou apresentado por parte do então educador, o qual segue também fadado ao “*mais do mesmo*” por julgar irrelevante que sua única interventiva seja capaz de causar efeitos maiores no sentido de transformações pedagógicas ou sociais ; eis que tal linearidade custa a ser suplantada para que hajam exceções capazes então de gerar olhares motivadores dentro da clausura inserida historicamente na Educação.

Embora saibamos que existem felizmente movimentações exponenciais para que as rupturas possam agir na transposição deste quadro alienante, quase sempre regressamos aos contrapontos que visam distinguir o quão importante são os fundamentalismos, a cientificidade perante os conhecimentos apreendidos na educação formal, as aptidões, o cognitivo de

cada sujeito que partilha ou se vê excluído dentro dos preceitos para a incorporação de saberes na escola.

Isso denota a lucidez necessária aos docentes que de fato exercem sua criticidade diante das práticas de Multiletramentos para que reflitam suas incertezas, as complexidades que se configuram no dia a dia, o repensar desta diáspora cuja conotação refere a incondicionalidade para que possamos reverter mazelas e recompor assim as defasagens não só de matrizes didáticas como também sociohistóricas no viés do *Currículo Santista* e suas disposições formais.

E aqui damos luz ao pensamento de Vergani quando afirma “o que distingue o mito de qualquer outro tipo de narrativa, enunciada por meio da memória coletiva de um povo, é justamente a força investida no seu ato discursivo. Isto é, a intensidade da adesão – no sentido de ‘fé’” (VERGANI, 2003, p. 95).

Pensar o desenvolvimento humano prescinde não apenas o subjugar acadêmico, a bagagem cultural discente ou mesmo suas condições no cerne cognitivo, trata-se do modo como o docente analisa em suas conjunções iniciais os meios para que se alcance evoluções na aprendizagem, ou seja, o estabelecer de relações intrínsecas entre o saber “apresentado” e as materialidades cotidianas desse sujeito, sobremaneira, considerando os princípios de inclusão e respeito as diversidades!

Com esse intuito, o docente ao articular as disposições previstas no *Currículo Santista* voltadas aos Multiletramentos, necessita articular todas as manifestações culturais que se revelam no âmbito classe de forma a trabalhar os letramentos multissemióticos e as multimodalidades de ensino e aprendizagem numa ótica ancorada pela epistemologia dos pluralismos, das diversidades abarcando assim as diferentes possibilidades em suas conduções e práticas de linguagens, isto é, “o desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a era do impresso” (ROJO, 2012, p. 22).

Com a mesma virtualidade, Street (2014), expressa que os letramentos se fundem por ideologias que variam na diáspora temporal a qual estejam

submetidos, deixando-nos a reflexão sobre o exposto de que “se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento?” (STREET, 2014, p.121).

Ter por convicção, a ciência de incompletude, do “*inacabamento*” tão bem expresso por Freire, nos exprime ainda o lócus de complexidades e incertezas delineadas por Morin quando afirma “[...] é essa complexidade específica que é preciso reconhecer. [...] E a complexidade das questões que ela levanta para a humanidade”. (MORIN, 2005a, p. 9).

E assim, o modo como reverberam as transformações da práxis, incide nas construções e assimilações de conhecimentos partilhados pelos educandos e por toda a comunidade escolar/social de um dado contexto educativo, no qual desabrocham “outros caminhos” possíveis!

Tem-se então, por meio do currículo e suas temporalidades, a perspectiva que se embasa nas considerações de Morin quando outrora traduz a fenomenologia imposta a Educação em tempos de “*pós pandemia*”, a saber

[...] somente se pode ajudar a aprender a viver. Aprende-se a viver por meio das próprias experiências, primeiro com a ajuda dos pais, depois dos educadores, mas também por meio dos livros, da poesia, dos encontros. Viver é viver como indivíduo, enfrentando os problemas de sua vida pessoal, é viver como cidadão de sua nação, é viver também em seu pertencimento ao gênero humano. (2015, p. 15-16).

As resistências forjam nessa marcha por maior qualidade e respeito a diversidade na Educação, o que a sociedade por meio de suas minorias vem gradativamente, conquistando mais espaço e melhores condições para o debate conjunto de ações que mobilizam e resultam em planos de atuação cidadã na consciência de suas responsabilidades enquanto sociedade; que apesar de imensamente desigual carrega no bojo o asseverar das humanizações contra as negligências, isso porque conforme ainda nos ensina Morin sobre “[...]Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda

educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevida da humanidade.” (MORIN, 2001, p. 78).

Que saibamos fazer escolhas assertivas diante das imprevisibilidades no assolar cotidiano do qual demanda o cerne educativo, para que desfrutemos assim de uma Educação acolhedora que resplandeça bons frutos para toda a sociedade, sem acepções!

“A escola não pode desconhecer esta realidade que se aproxima com o novo milênio e, muito menos, caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora dos seus muros”.
(PRETTO, 2013, p. 122).

5 A METODOLOGIA DE PESQUISA E A ANÁLISE DE DADOS

Os delineamentos dessa pesquisa se constituem na estruturação teórico-prática no que diz respeito aos seus elementos e corpus de análise, do estudo voltado aos Multiletramentos e seus desígnios docentes especificamente dentro do *Currículo Santista*, possui caráter qualitativo no tocante aos desdobramentos da pesquisadora em referir por meio da etnografia as vertentes que compõem o cenário institucional de uma unidade municipal de Educação, situada na área central da cidade de Santos –SP, cenário propício a investigação acerca das práticas docentes que tratam dos Multiletramentos na esfera curricular desse sistema de ensino, dadas as especificidades apresentadas nesta comunidade escolar, cito zoneamento e quórum discente e as conotações de vulnerabilidades sociais que se caracterizam.

Buscou-se analisar as conduções didáticas e as diretrizes que “moldam” as referidas práticas educacionais de múltiplos letramentos na escola, especialmente em tempos que exigem do professor e também de seus educandos, uma nova expertise ao criar caminhos de ensino x aprendizagem de forma a suscitar melhores condições para que se efetivem saberes realmente significativos aos discentes em seus processos de formação, de modo global e integrativo, pois de acordo com Santos (2020): “A invisibilidade decorre de um sentido comum inculcado nos seres humanos pela educação e

pela doutrinação permanentes. Esse sentido comum é evidente e é contraditório ao mesmo tempo.” (SANTOS, 2020, p.12).

Nesse íterim, a consagração de uma escola humanizada, democrática e atuante na formação de seres pensantes, se fortalece mesmo estando ainda de certo modo combalida e imersa nos resquícios oriundos da pandemia; ressalva importante diante do quadro de vulnerabilidades pedagógicas que já configurava a unidade escolar antes da Covid-19.

5.1 Corpus de análise

Descrever a cultura de um determinado grupo quando se trata do cunho investigativo (pesquisa) representa os aspectos de etnografia e seus métodos para a coleta e análise de dados. Para André (2005) alguns pontos configuram a pesquisa etnográfica na Educação, de modo que o objeto a ser estudado se entrelaça de certa forma com o observador ao longo dos processos, isso porque “[...]Subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfica, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados”, estando assim, sujeitos ao instrumento humano na composição do corpus de análise.

De acordo com Neto (2002) “a estatística descritiva pode descrever os dados através de gráficos, distribuições ou medidas associadas a essas distribuições”, sendo portanto, auxiliar relevante na compilação / interpretação de amostragens.

Nessa investigação, foram observados dois grupos (formados por duas docentes e seus respectivos educandos, que totalizam cerca de 60 discentes em processos de alfabetização, aquisição da leitura x escrita formal, bem como o uso do raciocínio lógico matemático, suas especificidades e demais habilidades previstas para a faixa dos componentes correlatos aos anos iniciais do ensino fundamental), dando ênfase as práticas voltadas aos Multiletramentos na escola.

Salienta-se conforme André (2005),

Para desenvolver um estudo de caso “qualitativo”, o pesquisador precisa antes de tudo ter uma enorme tolerância à ambiguidade, isto é, saber conviver com as dúvidas e incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa. Ele tem que aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões são tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias. Não existem normas prontas sobre como proceder em cada situação específica, e os critérios para seguir essa ou aquela direção são geralmente muito pouco óbvios.
(ANDRÉ, 2005, p.51).

Em face dessa contingência, as etapas sistematizadas para a observação/coleta e análise, seguiram as premissas que subjazem os elementos cabíveis para a legitimidade dessa pesquisa, considerando ainda alguns pontos atípicos dado o cenário estabelecido na unidade escolar cito a “roupagem” fincada aos protocolos de saúde e demais disposições legais para observação em campo.

Afim de apreender fielmente os contextos estabelecidos durante as observações, julgou-se apropriado o extrapolar do âmbito classe, isto é, as dimensões do campo de observação seguiram diferentes momentos/ espaços dentro da instituição, de modo a contemplar as vivências do horário de chegada/saída na escola, a condução feita por parte das docentes para com os estudantes, alguns recreios dirigidos (aleatórios para não descaracterizar ações), apresentações culturais /projetos da unidade educacional promovidos interna/externamente, sempre na perspectiva de melhor compreensão acerca das temporalidades partilhadas as quais eram implícitas as marcas dos Multiletramentos ou sua fragilidade expressa ...

Reforçando esse entendimento, concluímos que “[...] a investigação da prática docente não deve se esgotar no espaço da sala de aula, pois pode haver ligações diversas entre essa dinâmica social e as formas de organização do trabalho escolar, as quais não podem ser desconhecidas” (ANDRÉ, 2005, p.59).

Refletir diante dessas mediações, dos campos pedagógicos e suas implicações na aprendizagem nos permite aclarar os sentidos qualitativamente, pois diante das conduções realizadas o que abrangemos ou deixamos escapar,

acabam por contribuir ou não para que as assimilações sejam efetivas de modo valorativo!

Isso porque nossas intencionalidades docentes preveem a reflexão do objeto de estudo, as retomadas de saberes, a interpretação/questionamento mútuo por parte dos discentes com olhar crítico para suas próprias internalizações, sendo portanto, capazes de solucionar problemas dentro e fora da esfera escolar e educativa.

A esse respeito, encontramos a seguinte colocação: “Esse sempre será um debate vivo, inacabado e evasivo, pois reflete o caráter aberto, plural e dinâmico da sociedade e da cultura [...] a cultura escolar teria outra vitalidade se abarcasse os conflitos culturais e sociais!” (SACRISTÁN,2013, p.29).

O docente não é “submisso” à norma (BNCC), faz-se necessário a transgressão autoral para evocar a criticidade dos sujeitos...

O fortalecimento na aprendizagem diante dos saberes/práticas docentes dentro do currículo que esteja pautado na equidade nesses processos que tangenciam as ações para um currículo que contemple as experiências dos educandos, essencialmente!

Trabalhar respeitando as identidades que se apresentam, sem *uniformidades* que anulam os indivíduos em suas construções, tendo um olhar inclusivo ao invés de excludente, isso porque a democratização de saberes /respeito às identidades nos induz muitas vezes de forma errônea a reforçar estigmas segregativos, o currículo deve acolher as humanidades, evoluir em seus tempos, espaços, práticas e recomposições, para que possamos então tecer de fato caminhos mais equânimes.

“O mundo não é, está sendo!” (FREIRE,2005, p.34)

5.2 Instrumentos da pesquisa de campo

As observações foram realizadas de forma presencial na unidade escolar municipal, na cronologia prevista para o campo, buscando a superação de alguns entraves de ordem organizacional – como a ampliação de observações/registros nos diferentes espaços escolares não somente em

caráter qualitativo, enriquecedor da pesquisa, bem como para que tivéssemos condições de realizar os acompanhamentos dentro do viés proposto a investigação etnográfica.

Foi encaminhado a direção escolar, documento solicitando a prévia autorização para o campo de observação (docentes e discentes), dado o consentimento, iniciou-se as etapas de observação x registro x análise do objeto de estudo, as práticas de Multiletramentos dentro do Currículo Santista nos anos iniciais.

Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados, questionário semiestruturado com dez questões dirigidas as docentes (Apêndice A), além da realização de entrevista em campo (Apêndice B), subdividida entre a parte dissertativa das questões e análise com relato de experiência docente no tocante ao currículo, suas práticas de ensino e saberes sobre os Multiletramentos na Educação.

Tendo esta pesquisa recebido o aceite do Comitê de Ética da Universidade - cito CAEE Nº 57362522.0.0000.5509, a pesquisadora encaminhou as duas docentes participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE (Anexo A), dando ciência prévia aos indivíduos de que as informações prestadas são de exclusivo foro acadêmico, sob a prerrogativa de embasar as observações desse mestrado.

Após as devolutivas do preenchimento do TCLE, deu-se o estabelecer do processo de observação, registros e correlações entre teorias analisadas x vivências de campo.

As composições dos elementos dialéticos no decorrer das análises, como por exemplo, acréscimos verbais docentes expressos em campo, fomentam as considerações de Trivinos (2008), quando refere condições para estudos/análises fenomenológicos, a saber

[...] Mas o esquecimento do histórico na interpretação dos fenômenos da educação, sua omissão do estudo da ideologia, dos conflitos sociais de classe, da estrutura da economia, etc.... autorizam a pensar que um enfoque teórico dessa natureza pouco pode alcançar de proveitoso quando se está visando os graves problemas de sobrevivência dos habitantes dos países do Terceiro Mundo. (TRIVIÑOS, 2008. p. 48-49).

Denota-se, nessa ponderação, a ambiguidade que se revela também na postura observada entre discursividades e práticas docentes, considerações que serão expressas *a posteriori*.

"[...]não somente ao que as pessoas sabem, mas também a maneira pela qual chegam a saber de um modo particular, dentro das restrições das formas sociais específicas."

(GIROUX, 1999, p.212).

5.3 Coleta de dados e categorias de análises

No empirismo ao qual se conota essa fase de pesquisa, foram delineadas as compilações oriundas dos *feedbacks* das docentes observadas – considerando-se as devolutivas recebidas por meio dos questionários / realização das entrevistas em campo.

Nesse íterim, a pesquisadora estabeleceu as categorias de análises a serem dispostas pelo trabalho de investigação, bem como suas conseqüentes interpretações diante dos dados coletados consonantes as considerações de Bardin (1977) para referir e compreender os comportamentos expressos pelos sujeitos quando das observações *in loco*, isso porque

É o trabalhar a fala e as significações que diferenciam a análise de conteúdo da linguística, embora a distinção resida em outro lado. A linguística estuda a língua para entender o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.
(BARDIN, 1977, p. 26).

Para o processo metodológico de investigação, consideramos as bases e revisões bibliográficas do marco teórico deste trabalho, ancorados em Silva (2002) e suas reflexivas de visão política do currículo e práticas, que coadunam com o pensamento de Freire (1996) e a criticidade dialógica que expressa, Giroux (2013) e o desenvolvimento de práticas que relacionem as

interdependências, em constante exercício crítico e cidadania ativa diante das temporalidades históricas vigentes, Morin (2015) e a sua complexidade tão latente no cotidiano escolar como um todo, Sacristán (2013) e a preocupação com a cultura escolar e conflitos sociais que emergem nas práticas e incidem nas aprendizagens, Rojo (2013) e o ensino híbrido, os multimodais presentes em diferentes contextos pedagógicos, os novos letramentos, possibilidades e entraves, Arroyo (2011) e as transgressões necessárias aos movimentos de autonomia e construção crítica dos conhecimentos, além de Santos (2020) as questões que pautam as desigualdades, exclusões sociais, as discriminações (raciais e de gênero), os construtos no cenário “*pós pandemia*” e suas ramificações e efeitos na Educação.

Isto posto, os sujeitos da pesquisa foram eleitos por estarem em regência de classe na faixa formativa que corresponde ao objeto de estudo, sobrepondo-se ainda o fato de demonstrarem algumas nuances - as quais seriam fecundas ao se investigar as práticas voltadas aos Multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo uma docente regente do grupo classe 4^o ano A e outra docente do grupo classe 5^o ano A, nas duas turmas, as docentes assistem discentes que possuem alguma deficiência e pertencem ao AEE - realizam atendimento especializado no contraturno escolar.

Ambas são professoras adjuntas da rede municipal (significa que não pertencem ao quadro efetivo do corpo docente da referida escola, entretanto, já estão familiarizadas ao contexto educativo em razão de regências anteriores na mesma unidade escolar).

O aceite para compor a investigação foi consensual por parte das docentes, que se mostraram interessadas em compartilhar suas concepções e práticas para contribuir com a pesquisa, entretanto, no processo de observações constatou-se que as motivações iniciais deram espaço para algumas “*inquietações*”, que desvelaremos mais adiante.

Com intuito de nortear os indivíduos e suas considerações, nos reportaremos as referidas como docente 1 (4^o ano A) e docente 2 (5^o ano A).

Faremos as disposições de cada grupo classe (no concerne ao número de alunos, hipóteses de escrita, discentes portadores de NEE, entre outros),

para que transpareçam as contextualizações de cada grupo observado com relação às práticas docentes desenvolvidas.

Dentro dessa concepção, a tabela a seguir reúne a coleta de dados dos grupos classes investigados ao longo dos trabalhos em campo, a saber:

Tabela 1 – Grupos classe x Quórum discente x Especificidades educacionais

Turma	Quórum discente	Especificidades educacionais	
		Hipótese de escrita	AEE
4º A	27 educandos	26 alfabéticos	1 educando com laudo <i>TEA</i> (Sexo masculino)
5º A	32 educandos	30 alfabéticos	1 educando com laudo <i>D.I</i> (Sexo feminino)

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Ressaltamos no que se refere aos letramentos e hipóteses de escrita, que o grupo da docente 1 possui um educando em nível *silábico com valor* – também assistido em suas necessidades educacionais especiais pela docente do atendimento especializado, o discente interage bem com seus pares e a professora regente, participando ativamente de todas as propostas e atividades da escola; apresenta predileções por tarefas do campo matemático, tem facilidades numéricas/cálculo mental que se destaca do restante do grupo.

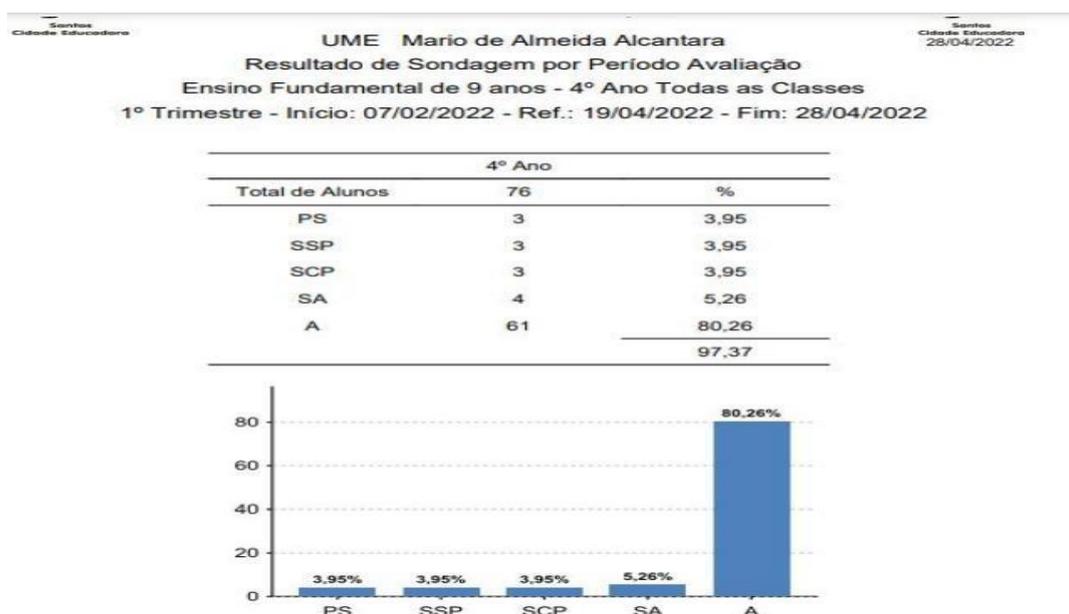
Já no grupo classe da docente 2, a discente com deficiência intelectual demonstra algumas limitações às quais são assistidas pela regente e também por uma profissional de apoio escolar inclusivo PAEI – que auxilia a criança durante o período de aulas, dando-lhe suporte pedagógico para as interações, encontra-se ainda na hipótese sem valor silábico, além de muitas dificuldades para o uso do raciocínio lógico.

O outro discente (sexo masculino) está em avaliação de condutas para laudo condizente aos transtornos globais de desenvolvimento (TGD),

infrequente, não sendo possível esboçar maiores detalhes sobre o referido educando.

Corroborando com a análise, utilizaremos ainda os dados coletados quando ao término do primeiro trimestre letivo, houve a reunião pedagógica e avaliativa –RPA, que reuniu composições importantes para que a pesquisadora ampliasse suas dimensões no sentido das totalidades apresentadas pela unidade escolar, isto é, tendo parâmetros ainda mais completos para o embasamento necessário as descritivas de campo, diante das práticas e resultados alcançados até o momento.

Gráfico 1 – Resultado de Sondagem por período de avaliação trimestral 4º anos - 2022



Fonte: SIGES- Sistema Integrado de gestão escolar

Gráfico 2 – Resultado de Sondagem por período de avaliação trimestral 5º anos -2022

Resultado de Sondagem por Período Avaliação
Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano Todas as Classes
1º Trimestre - Início: 07/02/2022 - Ref.: 19/04/2022 - Fim: 28/04/2022

5º Ano		
Total de Alunos	78	%
PS	2	2,56
SI	2	2,56
SCP	2	2,56
SA	12	15,38
A	59	75,64
		98,72



Fonte: SIGES- Sistema Integrado de gestão escolar

Os percentuais denotam que apesar do cenário pós pandemia, as turmas que compreendem os 4º e 5ºanos apresentam uma estimativa de cerca de 75% de educandos alfabetizados no período avaliado, números que motivam os docentes a seguir ampliando ações para que todos atinjam as habilidades previstas aos letramentos e multiletramentos nesta faixa formativa; reforçando assim as premissas desse estudo sobre as práticas de Multiletramentos no Currículo Santista!

E na condução dos “arranjos didáticos” e dos replanejamentos para a chamada *recomposição de aprendizagens*, propostas por este sistema de ensino, há de se ressaltar ainda os fomentos de espaços formativos que foram criados na escola visando tais recomposições ou diminuição das defasagens (linguagens, raciocínio lógico matemático, essencialmente), de modo que os profissionais se uniram nessa perspectiva de repensar as metodologias de ensino e aprendizagens dentro de cada segmento da escola – do ensino fundamental até a Ed. Jovens e Adultos - EJA.

A recomposição de saberes e consequente aquisição de conhecimentos advém de um plano de ações instituído pela Secretaria Municipal de Santos, conforme segue:

Quadro 3 – Plano e recomposição das aprendizagens

Plano de recomposição das aprendizagens:



Introdução

O Plano de recomposição de aprendizagens tem por objetivo organizar um conjunto de ações em torno da aprendizagem dos componentes estruturantes, Língua Portuguesa e Matemática, com olhar sobre os prejuízos causados pelo período de pandemia da Covid-19.

Planejado, ao menos para 2 anos, é composto por instrumentos para diagnóstico de aprendizagens, formação de professores e estratégias pedagógicas diferenciadas, sempre no sentido de garantir o direito de todas as crianças e estudantes.

As ações são:

Instrumentos Diagnósticos	Formação de Professores	Estratégias pedagógicas diferenciadas
<ul style="list-style-type: none"> Sondagem das hipóteses de escrita Avaliações externas MEC/Caed de Língua Portuguesa e Matemática de 1º ao 9º ano. 	<ul style="list-style-type: none"> Tempo de Aprender/Assistentes de Alfabetização PEA I e II Metas I e II 	<ul style="list-style-type: none"> Tempo de Aprender PEA I e II Metas I e II Quintais de aprendizagem

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SEDUC SANTOS

A construção e análise dos fatos observados durante a pesquisa foi pautada por contínua reflexão acerca das narrativas docentes, das identidades que formam o cenário estudado e as deliberações oriundas do objeto de investigação, as práticas de Multiletramentos nos anos iniciais.

Diante do exposto, far-se-á em minúcias, a descrição de espaços – as classes são amplas, arejadas (climatizadas!), possuem mobiliário suficiente ao número de educandos assistidos, acessibilidades – rampas, faixas indicativas em solo, elevador, banheiros adaptados, salas multifuncionais como a sala de Artes e expressões, biblioteca, “Estudioteca”, sala multimídias, pátio externo com palco para exposições e eventos escolares; contudo, as demandas pedagógicas no tocante ao uso de materiais didáticos (como A4, papelarias, recursos de ordem pedagógica como jogos, quadros temáticos, aportes como cola, tesouras, itens de pintura, dentre outros) são supridos de forma precária, não atendem as necessidades apresentadas pelos docentes da escola.

Na maioria das vezes, tais materiais são providos com recursos dos próprios docentes, rotina já quase “histórica” em nosso universo educacional, ressalva-se!

No que se refere as formações pedagógicas, observamos que durante os horários de trabalho pedagógico coletivo - htpc´s ofertados pela Secretaria Municipal, boa parte dos docentes, incluindo-se as docentes 1 e 2 (partícipes dessa pesquisa), demonstram certa apatia ou desinteresse em participar das partilhas coletivas de trabalho pedagógico, o campo revelou que os profissionais embora expressem, verbalizem a carência sobre aspectos formativos, denotam postura contraditória quando das formações em serviço, ou seja, apressam-se em responder ou descrever algum episódio didático visando a brevidade do período; com intuito claro de partida do recinto organizado para a reflexão das práticas...

Mais do que simplesmente esboçarem descontentamentos (expressões corporais e/ou verbais), os professores da unidade, incluindo-se as docentes 1 e 2, afirmam que estes tempos de formação são massivos e pouco relevantes, embora seja indispensável explicitar aqui que em numa dessas formações acerca das diversidades (questões de matrizes étnicas raciais), a formadora que já pertenceu ao quadro docente da unidade e se apresentou animada em poder compartilhar as ideias, em fazer as escutas docentes diante das problemáticas levantadas – que fazem correlações diretas as práticas de Multiletramentos em todas as faixas formativas – terminou o horário formativo expressando claro desânimo; a expressão usada pela mesma foi: “Pessoal, achei que vocês estariam mais dispostos a conversar sobre essas questões tão importantes para todos nós! Espero que no próximo encontro vocês estejam mais animados, me tragam mais dúvidas para discutirmos...”

Tal episódio nos evoca a fala de Morin (2015) que expressa: “A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das *inter-retroações*), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição” (MORIN, 2015, p.14).

Os sujeitos buscam as responsabilidades para as adversidades em sua rotina deixando de considerar as ações que desenvolvem, de refletir as posturas nas aulas e principalmente, no que diz respeito as formações

continuadas – dentro e fora da escola! Esses contrapontos mostram que as fragilidades começam a surgir quando os indivíduos se sentem “perdidos” em suas próprias concepções diante das práticas docentes e da própria existência porque “[...] o caminho não é uma substância, mas uma fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia [...] Precisamos enfrentar a complexidade antropossocial, e não dissolvê-la ou ocultá-la” (MORIN, 2015, p.14).

Os teóricos dão luz a reflexivas para as variedades linguísticas na Educação que transcendem os letramentos e suas múltiplas formas (visuais, digitais, estáticas e multimodais), dizem respeito também aos comportamentos e suas consequências...

Desse modo, há de se desenvolver uma pedagogia crítica, capaz de promover mudanças reais, trata-se de recompor o poder da Educação, começando pela postura de comprometimento docente em criar o que Giroux denomina como “*cultura formadora*”, possibilitando novas aprendizagens que vinculem o currículo com a sociedade e suas crises, contra as patologias alienantes!

Comportamentos que nos remetem a Giroux (2013) quando afirma que “os educadores necessitam de uma nova linguagem política e pedagógica para abordar os contextos que se convergem nas aulas” (GIROUX, 2013, p.14).

Por meio das representações dos entrevistados, as maiores dificuldades observadas concentram-se no uso das tecnologias, ressaltando que além da pouca familiaridade por parte dos profissionais, há o implicador físico e logístico, isto é, a escola possui somente uma lousa digital compartilhada por todos os funcionários, isso impossibilita que os “agendamentos pedagógicos” ocorram regularmente, pois o espaço da Estudioteca é utilizado em reuniões formativas de outros grupos que fazem parte dos projetos pedagógicos da unidade - a Organização Social Civil -OSC e os núcleos de contraturno escolar compartilham alguns espaços no mesmo período de aulas (matutino / vespertino); isso resulta na continuidade e no acréscimo de práticas de cunho tradicional – folhas e expositivas orais – podendo algumas iniciativas que ficam a margem no cotidiano.

Como a instituição dispõe de projetos diversificados de cunho interdisciplinar (internos ou externos), os quais demandam maior atenção por parte da equipe gestora, os planejamentos didáticos carecem de alguns aportes cujas abordagens e deliberações acabam por “frustrar” alguns docentes, como a docente 1 dessa investigação, que se diz “exausta” por somatizar *recusas* para determinadas ações pedagógicas (cito saídas técnicas), discursos que seguem na contramão dos pressupostos de equidade na Educação básica, descrito no PPP escolar como uma das ameaças e fraquezas da instituição, pois há “precariedade no tocante ao transporte e aporte de funcionários para o acompanhamento nas saídas técnicas.” (Documento interno da instituição, 2021/2022, p.26).

“Além disso, devemos saber que, nas coisas mais importantes, os conceitos não se definem jamais por suas fronteiras, mas a partir de seu núcleo. É uma ideia anticartesiana, no sentido em que Descartes pensava que a distinção e a clareza eram caracteres intrínsecos da verdade de uma ideia.” (MORIN, 2015, p.72)

5.4 Compreensão dos dados analisados

A partir do exposto, vamos organizar alguns quadros e tabelas que expressem as configurações dos docentes participantes dessa pesquisa no tocante as disposições levantadas pelos questionários docentes fazendo referência direta a suas condições pessoais na carreira docente, acerca do Currículo e das práticas de Multiletramentos por estas desenvolvidas em seus respectivos grupos classes.

E na busca de compreender os fenômenos que se apresentaram ao longo do campo de observação, ponderou-se realizar as descritivas equalizando etapas desse período de investigação, de modo a estruturar adequadamente o percurso metodológico etnográfico aplicado ao estudo.

Ressalva-se que tal “compreensão” reflete a consciência do inacabado, sendo que a finitude não se prescreve em tais apontamentos diante das práticas e análises observadas para “[...] descrever a situação, compreendê-la, revelar seus múltiplos significados [...] deixando que o leitor decida se as

interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade”. (ANDRÉ, 2005, p.31).

Essas premissas apontam para a necessidade da pesquisadora elencar tais etapas descritivas de modo a evidenciar a natureza do meio investigado explicitando detalhadamente pormenores didáticos e suas evocações.

Para tanto, a primeira etapa consistiu da leitura e interpretação das questões dos questionários aplicados; na segunda etapa fizemos as correlações com a análise discursiva (relato escrito das práticas docentes...) e os referenciais estudados; posteriormente, na terceira etapa passamos a interpretação das entrevistas realizadas fazendo o recorte com a questão norteadora da pesquisa, “De que forma os docentes constroem suas práticas de Multiletramentos no eixo dos anos iniciais do ensino fundamental subsidiando as apropriações teórico-práticas de modo a readequar e refletir o Currículo Santista?”; considerando ainda os objetivos que foram delineados quando da propositura de investigação desse estudo.

“A racionalidade é o jogo, é o diálogo incessante entre nossa mente, que cria estruturas lógicas, que as aplica ao mundo e que dialoga com este mundo real.”

(MORIN, 2015, p.70).

5.4.1 Eixos norteadores da pesquisa: devolutivas dos questionários

Na perspectiva de compreensão diante dos pressupostos deste estudo e a questão norteadora de pesquisa, as formas que os docentes desenvolvem suas práticas voltadas aos Multiletramentos dentro do currículo nos anos iniciais, delinearam as questões estruturadas no questionário aplicado aos docentes sujeitos dessa investigação, o material foi dividido em duas partes traçando indagações para aclarar as perspectivas do estudo, afim de organizar melhor tais devolutivas, a pesquisadora evoca as concepções de Trivinos (2008) que assevera

A participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida própria da comunidade com todas suas coisas essenciais e acidentais. Mas sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais. De todas as maneiras, sua atividade, sem dúvida alguma, está marcada por seus traços culturais peculiares, e sua

interpretação e busca de significados da realidade que investiga não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo. (TRIVINOS, 2008, p.121).

Analisando as informações fornecidas pelos sujeitos, seguindo as premissas estabelecidas nos eixos norteadores da pesquisa, criamos quadros para referenciar as devolutivas apresentadas em campo.

Chegamos a 5 eixos norteadores que são intrínsecos as indagações e se configuram conforme segue:

- Questionar as concepções docentes sobre o que é currículo
- Definição docente sobre o que são Multiletramentos
- Quais as estratégias utilizadas pelos docentes voltadas aos Multiletramentos
- Quais são as dificuldades observadas por estes docentes no desenvolver das práticas interdisciplinares no currículo
- Como o docente avalia as multiculturalidades presentes nas identidades discentes

Quadro 4 - Questionário docente (Parte 1)

Questões	Opções de resposta
1. Há quanto tempo atua na Educação?	() Entre 5 a 10 anos () Entre 11 a 20 anos () Mais de 20 anos
2. Qual a sua idade?	() Entre 18 a 25 anos () Entre 25 a 35 anos () Entre 35 a 50 anos () Mais de 50 anos
3. Qual o seu gênero?	() Feminino () Masculino () Outro (Qual?) () Prefiro não declarar.
4. Você poderia falar um pouco sobre o que é Currículo?	(Dissertativa).
5. Você consegue definir o que são Multiletramentos?	(Dissertativa).

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Quadro 5 - Questionário docente (Parte 2)

Questões	Opções de resposta
1. Para você qual a importância da participação docente na construção do currículo?	<input type="checkbox"/> Muito importante <input type="checkbox"/> Pouco Importante <input type="checkbox"/> Não é importante
2. Você já está familiarizado com o novo Currículo Santista?	<input type="checkbox"/> Sim, totalmente <input type="checkbox"/> Pouco familiarizado <input type="checkbox"/> Não estou familiarizado
3. Você atua de forma interdisciplinar em sua práxis?	<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Nunca
4. Você utiliza diferentes metodologias em seu planejamento curricular?	<input type="checkbox"/> Sempre utiliza <input type="checkbox"/> Utiliza esporadicamente <input type="checkbox"/> Não utiliza
5. Você costuma participar da elaboração do PPP de sua escola?	<input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Na primeira parte do questionário, no que diz respeito a questão 1, as docentes 1 e 2, afirmaram ter mais de 20 anos de experiência docente, a docente 1 está na faixa etária maior de 50 anos, a docente 2 entre 35 e 50 anos; ambas se autodeclaram pertencentes ao gênero feminino.

A questão 4, dissertativa sobre o que é currículo, foi respondida pela docente 1 afirmando ser o "Currículo uma proposta de organização de uma trajetória de escolarização, envolvendo conteúdos estudados, atividades realizadas, competências desenvolvidas com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante".

A docente 2 afirmou ser o currículo "parte fundamental da prática docente, plano de trabalho pedagógico elaborado para favorecer as aprendizagens na escola".

A questão 5, sobre o que são Multiletramentos foi respondida pela docente 1 como "É a multiplicidade de linguagens (visual, sonoro, gestual e espacial), compreensão de diversos tipos de textos nas suas multimodalidades

e diversidade cultural”; já para a docente 2 “Os Multiletramentos são as práticas que o professor usa para favorecer os saberes dos alunos, fazendo pensar em diferentes formas pra entender as coisas e a sociedade”.

Neste ponto, observamos a distinção existente entre as docentes 1 e 2 no que refere discurso e prática, ou seja, autenticidade no posicionamento da docente 1, enquanto se conota maior superficialidade nas colocações da docente 2.

Argumentativas que nos conduzem a Giroux (2013) quando salienta que “[...] o educador deve sempre refletir acerca de suas proposições, que contribuições trarão para a criticidade e autonomia dos sujeitos.” (GIROUX, 2013, p.15).

O êxito precedido por escolas singulares como o respeito à ética e a individualidade de cada ser, além dos fomentos sociopolíticos implícitos na práxis, pois sempre existe intencionalidades, são aspectos que aferem a confiabilidade didática como forma peculiar de condução das aulas, isto é, uns optam em seguir na “caixinha” do tradicional e alegam que não é possível fazer diferente, outros buscam modificar as ações apesar das dificuldades e incertezas... promovem o “conhecimento recriado”!

Chegando a segunda parte do questionário, cujas questões são fechadas, o caráter ambíguo prevaleceu nas análises entre o que foi assinalado pelas respondentes e aquilo que se observou em concretude durante o campo etnográfico, tomemos como exemplo básico a questão 1, na qual tanto a docente 1 quanto a docente 2 afirmam ser “muito importante” a participação docente na construção do currículo, contudo, na primeira Reunião pedagógica e avaliativa - RPA voltada ao assunto, ambas se mantiveram alheias as considerações do restante do grupo, apenas concordaram com as proposituras dos demais pares.

A ausência de posicionamento alude a falta de autonomia para os questionamentos cabíveis na estruturação do currículo, isso porque

A noção de autonomia humana é complexa, já que ela depende de condições culturais e sociais. Para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que essa própria cultura seja bastante variada para que possamos

escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma.
(MORIN, 2015, p.66).

Ainda referindo o currículo, quando inquiridas sobre a familiaridade com o novo Currículo Santista, novamente, as docentes 1 e 2 alegam “estarem plenamente familiarizadas” com o normativo, porém, na rotina de aulas era nítido o “ignorar” de pressupostos voltados aos Multiletramentos e a interdisciplinaridade.

Acerca de práticas interdisciplinares na práxis, a docente 1 afirmou que “sempre” atua em tal viés, mas a pesquisadora quando das observações, verificou o uso contínuo e central dos livros didáticos destinados ao grupo classe 4^oA, o que contradiz claramente o assinalar da referida.

As incongruências que se apresentam entre discurso x prática, se confirmam na visão de Freire (1996) quando expressa

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.
(FREIRE, 1996, p. 98).

A questão 4, que indaga o uso de metodologias diversificadas no planejamento curricular, reforça a conotação de extrema contradição entre discursos e práticas observadas, pois as docentes 1 e 2 assinalaram que “sempre utilizam” recursos variados, quando na realidade cotidiana desenvolvem aulas expositivas ancoradas exclusivamente pelos livros didáticos... Ressalvando-se que em uma única observação de campo (no pátio externo), houve o uso de musicalização para o desenvolvimento de atividades linguísticas do grupo classe 4^oA, que se tratava parte da Semana Mundial do Brincar, pertencente ao calendário letivo municipal.

A questão 5 diz respeito ao PPP escolar, nesse aspecto as docentes 1 e 2 expressaram participar “frequentemente” da elaboração do documento, o que de fato se observou no momento de trabalho pedagógico coletivo.

“[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo.”
(SANTOS, 1996, p.17).

5.4.2 Organização das entrevistas em campo x análise discursiva docente

O roteiro de entrevistas presenciais (composta por 5 questões dissertativas e uma análise docente de sua prática fazendo breve relato de experiência docente no tocante ao currículo, suas práticas de ensino e saberes sobre os Multiletramentos na Educação), foi disposto de acordo com os eixos que se estabeleceram no decorrer da pesquisa, conforme se organizam a seguir:

Quadro 6 - Perguntas da entrevista realizada com as docentes, objetivos da pergunta e os eixos norteadores da pesquisa.

Eixos norteadores	Objetivos	Questões da entrevista
<p>Eixos 1 e 2</p> <p>1. Questionar as concepções docentes sobre o que é currículo;</p> <p>2. Definição docente sobre o que são Multiletramentos;</p>	<p>Identificar a existência de práticas híbridas no currículo (Rojo, 2013).</p>	<p>1. Como você desenvolve suas práticas voltadas aos Multiletramentos dentro do currículo nos anos iniciais do Ensino fundamental?</p>
<p>Eixo 3</p> <p>3. Quais as estratégias utilizadas pelos docentes voltadas aos Multiletramentos;</p>	<p>Analisar a dimensão semiótica presente nas práticas voltadas aos Multiletramentos no currículo (Santaella, 2002).</p>	<p>2. Que estratégias didáticas você utiliza nas práticas voltadas aos Multiletramentos dentro do Currículo Santista?</p>

<p>Eixo 4</p> <p>4. Quais são as dificuldades observadas por estes docentes no desenvolver das práticas interdisciplinares no currículo;</p>	<p>Compreender o potencial docente para refletir diante das práticas interdisciplinares (Fazenda, 2015).</p>	<p>3. Quais as dificuldades detectadas por você no desenvolvimento didático dos Multiletramentos?</p> <p>4. Você consegue identificar as dificuldades discentes ligadas ao repertório multicultural dentro do Currículo Santista?</p>
<p>Eixo 5</p> <p>5. Como o docente avalia as multiculturalidades presentes nas identidades discentes?</p>	<p>Identificar a existência de práticas híbridas no currículo (Rojo, 2013).</p>	<p>5. Como você sistematiza seu planejamento curricular diante das defasagens de aprendizagem observadas? De que forma você realiza suas avaliações?</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

5.5 Interpretação das respostas docentes a luz da filosofia de Bakhtin

A filosofia bakhtiniana abarca inúmeras áreas de Ciências humanas pelo viés da interdisciplinaridade, sendo portanto, um referencial que nos incumbe da problematização necessária quando da interpretação analítica de dados; com o exposto, passaremos as considerações das respostas obtidas por meio das entrevistas com as docentes 1 e 2, conforme segue:

Tabela 2 – Respostas das entrevistas presenciais realizadas com as docentes 1 e 2.

Questões	Docentes	Respostas
P1	Docente 1	Através de leituras não convencionais como ilustrações, pinturas, músicas, poemas e filmes.
	Docente 2	Fazendo bastante leitura e roda de conversas

		com eles...
P2	Docente 1	Vídeos né, com filmes, músicas com rádio e leitura de poemas...
	Docente 2	Eu converso com eles sobre os assuntos que vamos estudar...
P3	Docente 1	Ah, é os recursos né, os recursos que a gente precisa ter sempre em mãos...ah, é só isso!
	Docente 2	Olha, muita coisa viu...tem muitas coisas pra gente fazer ao mesmo tempo, fica complicado, eles também tem muita dificuldade, na leitura principalmente e pra fazer o entendimento também...
P4	Docente 1	Sim, as dificuldades são aqueles né que ainda não são alfabetizados...Então, difícil né o trabalho...
	Docente 2	Consgo, primeiro, essa turma é agitada, fica complicado, daí começo a explicar ...aí tem que ver um que está discutindo não sei o que, as dificuldades são o comportamento também que atrapalha muito pra eles se concentrar, aprender mesmo...
P5	Docente 1	Através de... de textos, em grupos né, trabalhamos em grupo, ah, um textos, músicas, a.... a oratória deles também né...assim....
	Docente 2	Olha, avaliação começa que nem tem sulfite nada pra fazer a prova, eu vejo o que eles já conseguem fazer...passo pesquisa de casa, trabalhos e vejo né como eles vão fazendo as coisas... mas avaliação é sempre também né....

Face o exposto pelas considerações de cada docente, evidenciamos claramente distinções no cerne pedagógico, conjecturando ainda alguns breves "bastidores" educativos, verbalizações de cunho aleatório que revelam as concepções de cada profissional diante de seus educandos, de seu cotidiano de trabalho, suas percepções / convicções arraigadas ao longo das jornadas pedagógicas; sobre isso damos luz ao pensamento de Bakhtin (2006) no que diz respeito às temporalidades históricas da língua, pois o viés dialético manifesto em cada enunciado traduz muito além das responsivas...

"As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais". (BAKHTIN ,2006, p. 169).

As compreensões de cada "signo" linguístico emergem a partir dos contextos partilhados e seus consequentes interpretantes, ou seja, as subjetividades implícitas no discurso de cada professora extrapolam a simples codificação, isso porque se observarmos atentamente o perfil que cada uma denota, torna-se explícito o comportamento e as ideologias as quais possuem crenças.

Tendo em vista que essa pesquisa trata a prática de Multiletramentos no currículo, buscando em seus objetivos específicos relatar as dificuldades docentes no desenvolvimento didático dos Multiletramentos e suas abordagens e com isso identificar as necessidades pedagógicas discentes no repertório multicultural dentro do Currículo Santista, de modo a refletir e criar estratégias que privilegiem boas práticas curriculares; constatamos então que tal investigação gera precedentes para que novos aprofundamentos nesse sentido sejam organizados para que possamos de fato fomentar e efetivar transformações que tratem das identidades discentes com parâmetros éticos e pedagogicamente mais assertivos dos que os vigentes.

A inseparabilidade das práticas e as conexões sociais que evocam dentro do currículo, dos múltiplos letramentos, ou mesmo das exclusões que se promovem quando um profissional concentra seus esforços em aspectos negativos da rotina escolar (não menos importante), nos faz recordar sobretudo, que tal caminho amplifica as desigualdades e suprime o

protagonismo, o respeito as diversidades, a inclusão, o acolhimento tão urgente em nossos tempos; negar ou responsabilizar outrem “[...] todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” .(BAKHTIN ,2006 p. 89).

Atribuir exclusivamente ao legislativo todas as mazelas que irrompemos no chão da escola, fatalmente não resulta em maior equidade para a Educação...Ao contrário, omissões e negligências morais reforçam o acúmulo de disparidades sociais as quais todos temos as devidas responsabilidades, a contemporaneidade forjou em nós a inexorável vertente da AÇÃO!

Ação para engendrar novos comportamentos docentes, tecendo melhores caminhos dentro das trajetórias de ensino x aprendizagem.

Figura 18 - Charge 2



Fonte: <https://lemad.fflch.usp.br/node/5326>, acesso em 30 de maio de 2022.

Para Bakhtin (1997) os sentidos x enunciados se constroem *dialogicamente*, termo que traz para nossa analogia Freire (1996) e sua pedagogia da autonomia, lembrando a todos que

[...] Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência – discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p.28).

E nessa conformidade entre os referenciais, Bakhtin (1997) expressa que o discurso sempre possui intencionalidade, tem sua função histórica e apregoa as construções ideológicas do sujeito de acordo com as contextualizações que o referem.

Do mesmo modo, Orlandi (2009) afirma que “[...] o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.” (ORLANDI, 2009, p. 31). As respostas embora divergentes entre as partícipes (docente 1 e docente 2), e principalmente, divergentes das práticas observadas em campo exprimem mais do que opositivas entre discurso x prática, revelam o quão necessária se faz a formação continuada, atrelada a reflexão dos sujeitos mediante suas ações.

É notória a urgência de mudanças nas práticas docentes voltadas ao Multiletramentos dentro do currículo, especialmente nos anos iniciais, nas últimas décadas as discussões tem se acirrado para que as reformulações se efetivem com maior abrangência em nosso país, entretanto, sabemos que validações reais capazes de *ressignificar* os cenários, ampliar os repertórios culturais abrindo então maior espaço para as tidas “minorias” se consolidam melhor quando estruturadas de forma local /global.

Ademais, as pautas que convergem o Currículo Santista, especificamente, em nossa rede municipal de ensino, ainda são afloradas no sentido de cumprir um normativo, isto é, sem que haja realmente um estudo mais detalhado diante de suas disposições por parte dos docentes (infelizmente!), sobre o assunto, consideramos a visão de Arroyo (2011) “[...] as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam fiéis a sua tradicional rigidez, normalização, segmentação, sequenciação e avaliação.

As recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequências de ensino-aprendizagem reforçarem lógicas progressivas, sequenciais rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres.” (ARROYO, 2011, p.35).

Outrossim, as esferas de comunicação são alicerces importantes dentro das práticas de avaliação e construção das aprendizagens, eis que as concepções – sejam teóricas ou docentes acerca dos Multiletramentos, das

diversidades que compõem o currículo, implicam em linguagens verbais – não verbais, o que demanda a prerrogativa da tenacidade para que os docentes desenvolvam suas práticas fora da linearidade padrão ainda imposta – transgredir é evoluir e construir!

“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”

(BAKHTIN, 2006, p.117).

5.6 Discursividade docente: relatos de prática

Em vista dos argumentos partilhados quando dos relatos escritos – parte das contribuições de campo investigativo – as docentes 1 e 2 esboçaram breve texto os quais serão aqui dispostos a integralidade para posterior análise discursiva.

Quadro 7 – Relato de prática docente 1

“Aproveitando as aulas de Multiletramentos, estou trabalhando com os alunos a leitura e interpretação dos mapas.

Isso propõe a turma um desafio para analisar os recursos utilizados nos mapas e as formas de apresentação do conteúdo.

Pensar sobre os mapas é uma forma de estimular a aprendizagem dos alunos e para o multiletramentos, já que ser lidos como imagem em movimentos ou estática”.

Fonte: transcrição do registro escrito pela docente 1, 2021

A docente 1 discorreu acerca de uma prática que está em curso com seu grupo classe, excetuando-se as questões de concordância verbal presentes no texto, denota-se o reducionismo ao qual se reporta como efetiva prática de Multiletramentos, anteriormente já expressa também com o simples uso de filmes durante as aulas ou algumas releituras do gênero textual poema; os letramentos são tidos como parte mais “complexa”, a docente verbalizou de modo espontâneo em dada observação da pesquisadora, ser a alfabetização muito mais “importante” para os discentes que os Multiletramentos; as

conotações observadas *dissociam* os termos – pauta de correlações já explorada anteriormente neste estudo.

Essa aparente distorção entre as terminologias e significados conduzem ao que nos refere tais devolutivas verbais, posto que “[...] A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra”. (BAKHTIN,2006, p.90).

A docente 1 demonstra interesse em buscar alguma formação para dirimir suas dúvidas acerca dos Multiletramentos e outras metodologias ativas, expressou na ocasião da entrevista que gostaria de retomar estudos para os letramentos!

Quadro 8 – Relato de prática docente 2

Sou professora da rede com mais de 20 anos de prática, mas aqui eu ainda tenho só 8 anos... sou adjunta né, gostaria de estar já aposentada...Mas sobre o meu plano de ensino eu costumo organizar com eles depois das sondagens, vê aquilo que eles já conseguem fazer, etc... Português se estão alfabetizados não é problema, agora matemática sim mais complicado... eles tem bastante dificuldades eu busco sempre trazer materiais para auxiliar.

Multiletramentos é um nome, sempre trabalhamos com atividades diferenciadas para ajudar os alunos, eu separo atividades de reforço e isso ajuda bastante!

Fonte: transcrição do registro escrito pela docente 2

A espontaneidade da docente 2 em explicitar anseios para outra fase de vida (aposentadoria) logo se destaca em seu enunciado, a profissional revela algumas posturas mais “tradicionais” no tocante a condução de suas aulas, demonstra maior *inflexibilidade* tanto verbal quanto comportamental para outras possibilidades dentro do currículo e no desenvolver de suas práticas, reforça ainda que o componente e o uso do raciocínio lógico matemático são implicadores na formação discente, mas não revela alternativas para resolução de tais cenários – que julga de modo negativo.

Dentro dessa ótica, colocamos em voga a concepção de Batanero (2001) que refere as possibilidades didáticas voltadas a compreensão das

dificuldades apresentadas pelos discentes, como descreve “Com frequência encontramos erros que se repetem, ou que se produzem regularidades e associações com variáveis típicas das tarefas propostas, dos sujeitos e as circunstâncias presentes ou passadas.” (BATANERO, 2001, p.66).

Podemos inferir que a docente 2 mensura suas próprias ações pedagógicas dentro de uma ótica de continuidade linear, isto é, desconsiderando outras possibilidades para auxiliar as defasagens de aprendizagens detectadas pela mesma em seu grupo classe.

Ressaltando que os materiais de apoio a que se refere são folhas de atividades extras (reforço para casa), além de páginas demarcadas nos livros com exercícios didáticos de fixação dos componentes curriculares os quais a pesquisadora presenciou serem entregues aos discentes em mãos com data prévia para devolução – contudo, sem nenhuma orientação, esclarecimentos de dúvidas ou afins! Retornamos, assim, as dicotomias – vislumbres que evocam Orlandi (2009), que explicita

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles que em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase, representa assim, o retorno ao mesmo espaço do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2009, p.36).

Figura 19 – Tirinha 7 (Importância da leitura)



Fonte: <https://www.universodosleitores.com/2017/08/10-tirinhas-de-armandinho-sobre-o.html>, acesso em 05 de junho de 2022.

E o maior equívoco dentre as incertezas que partilhamos todos diante de nossas agruras pedagógicas, na busca por vezes inconsciente de oferecer e dispor de melhores condições aos nossos educandos, muitas vezes “esbarramos” e fincamos raízes em comodismos que acabam por perpetuar problemáticas passíveis de solução, cabendo tão puramente a humildade para enxergar essa necessidade!

“Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

(BAKHTIN, 2006, p.95).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se constituiu em uma tentativa de compreendermos com maior propriedade a indagação central da pesquisa, como se desenvolvem as práticas voltadas aos Multiletramentos dentro do Currículo Santista nos anos iniciais do ensino fundamental, de que forma os docentes articulam as reflexões entre teoria *versus* prática, isto é, como organizam seus planejamentos de ensino, de que maneira identificam as dificuldades discentes (e as próprias!) diante das reconfigurações impostas pela pandemia fazendo uso das tecnologias na Educação.

Nesse sentido, retomamos os objetivos propostos pela investigação, fazendo as analogias cabíveis aos referenciais aplicados e os resultados obtidos em observações do campo etnográfico.

Ressalvamos, portanto, a ética e a transparência dentro do rigor metodológico para a obtenção de dados bem como as conjunções teóricas que endossam o trabalho de pesquisa e suas considerações, logo, utilizaremos de recursos multissemióticos para o externar de tais ponderações, na intencionalidade de exaltar os Multiletramentos e suas perspectivas para a comunicação social (dentro e fora da escola), exercitando assim, conceitos que se desdobraram ao longo deste estudo!

Figura 20 – Charge 3



Fonte: <https://www.oxfam.org.br/antonio-juniao/>, acesso em 31 de maio de 2022.

A charge é um “convite” a criticidade e os vínculos precisam estar bem consolidados no seio escolar para que haja efetivamente, parcerias que modifiquem cenários, práticas, vivências e aprendizagens.

Evidenciam-se diversos aspectos nessa jornada, a premissa para transgredir com a ousadia em dose certa diante da “quebra” de molduras engessadas, isto é, metodologias que ao invés de promover mudanças, acabam por reforçar conservadorismos obsoletos para a contemporaneidade.

Fatalmente, surgirão incertezas, angústias que podem causar “desequilíbrios” no currículo e nos planos didáticos, contudo, o docente deve estar atento ao autoconhecimento e as necessidades discentes (especialmente, nas práticas híbridas), isso porque

A ilusão mistificadora de que o presente se projeta em direção ao futuro de uma forma quase incontrolável retira dos indivíduos e de grupos a potência e a responsabilidade de agirem como sujeitos históricos. Na Educação, o discurso da inovação funciona como um motor que, muitas vezes, empurra os educadores numa direção fictícia, um alvo idealizado, infundindo-lhes certezas que não possuem raízes na experiência coletiva e nem parâmetros de avaliação realistas. Os resultados cobrados, por outro lado, minimizam o trabalho necessário para sua obtenção, desqualificam as iniciativas e a criatividade dos educadores e silenciam sobre as finalidades maiores de educação como um processo de produção contínua do humano. (ALVES,2012, p.208).

É notório que as práticas de ensino híbrido são potentes para auxiliar discentes com dificuldades assim como servem para motivar e contribuir para avanços daqueles educandos que já “dominam” um determinado saber; isso aliando-se o trabalho colaborativo, pois

[...] o trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula [...]. Colaboração e uso de tecnologia não são ações antagônicas. As críticas sobre o isolamento que as tecnologias digitais ocasionam não podem ser consideradas em uma ação escolar realmente integrada, na qual as tecnologias como um fim em si mesmas não se sobreponham à discussão nem a

articulação de ideias que podem ser proporcionadas em um trabalho colaborativo. (MORAN; BACICH,2015).

Freire (2001) expressa que as interlocuções se dão em caráter dialógico, a didática se contextualiza de forma crítica, em que docentes e discentes exercem reflexão acerca da produção de conhecimentos. Este ponto é de extrema relevância, pois evoca as políticas públicas voltadas à Educação dentro do currículo, da formação docente, da visão sobre o processo educativo e das supostas carências a serem superadas de modo permanente, em contínuo exercício de criticidade!

Figura 21 – Charge 4



Fonte: Charge produzida pelo cartunista Júnior Lézio em de 2020, acesso em 31 de maio de 2022.

O dinamismo dessas “descobertas” são determinantes para as práticas socioculturais das instituições – sabemos que as metodologias acabam criando ou não as democratizações na organização escolar dos conhecimentos diante das diversidades (étnico-raciais, culturais, entre outras), de acordo com Candau (1995) as dimensões sejam de ordem histórica, ideológica, antropológica ou epistemológica nos remetem a abordagens que direcionam os currículos e práxis em perspectivas nem sempre adequadas ao cenário a qual pertencemos; eis que a pedagogia crítica por essência trata justamente destas verificações conforme nos revela Giroux(2013) que define tal vertente como “um instrumento de relações entre a vida pública, as demandas de cidadania, conexões entre conhecimento, autoridade e poder” (GIROUX,2013,p.15).

A questão é que as funcionalidades capazes de “desencadear” novos caminhos para as aprendizagens mais significativas ainda ocorrem de modo fragmentado, isto é, não representam a totalidade ou a maior parte dos ambientes pedagógicos, um contraponto importante no bojo das diversidades dentro do currículo!

Embora tenhamos plena consciência da esfera política global que assola toda a sociedade (e por conseguinte a Educação), dos precedentes domínios para a manutenção do *status quo* e dominações, salientamos o valor das análises docentes *a posteriori*, sob sua própria ação profissional.

Os resultantes, conforme Schön (*apud* ALARCÃO, 1992, p.83) se traduz “numa reflexão na ação e, para “além disso”, numa reflexão sobre a ação”.

Tal discussão perpassa os aspectos que fazem parte dos recortes dessa pesquisa, posta a necessidade em ampliarmos continuamente estudos, reflexões e novas práticas curriculares voltadas à interdisciplinaridade (Multiletramentos).

A luz desse pensamento, tende-se a recriar compassos e movimentos para tanto, sobretudo, em meandros do pós-pandemia ainda estamos absortos em divagações que tratam exclusivamente de “*como recuperar o tempo perdido*” sem perfazer reconduções dentro do caminho já percorrido... Isso diz respeito a enxergar com clareza as responsabilidades para o amanhã não somente em verbalizações desconexas de práticas, precisamos parar de transferir essa nossa responsabilidade e verdadeiramente começarmos a difundir garantias prósperas em curto prazo.

Os rumos políticos e pedagógicos que nos cercam no âmbito educacional advogam as palavras de Freire (1996) quando nos indaga

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva a disciplina cujo conteúdo ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência com a morte é muito maior do que a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p.30).

Todos esses entraves dogmáticos enumerados por Freire, descrevem quase que exatamente o que ainda vislumbramos no chão de nossas escolas no sistema público, nas quais se concentram alienações – as temporalidades históricas que versam a Educação trazem como denominador comum essas intencionalidades que tanto discutimos mas que são modificadas em tamanha lentidão que em pleno ano de 2022 a própria disposição discente em perímetros classes, por exemplo, ainda remonta a década de 70, enfileiramentos nunca a nunca; normativos ao estilo “cumpra-se” e as nulidades que passam do PPP escolar chegando as aulas ministradas por docentes que de acordo com as personalidades – decidem que transgredir é invalidar esforços e desgastes desnecessários diante do sistema capitalista.

Mas... e a nossa esperança, nossas crenças particulares para que ocorram transformações sociais plausíveis, desde a égide político social até nossas convicções que podem e devem ser esporadicamente refutáveis?!

Neste arcabouço conceitual, sublinhamos com notoriedade a sabedoria de Freire (1996) que interpela

A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. (FREIRE, 1996, p.42).

Do mergulho e da compreensão realizados, imprimimos nossas concepções que coadunam, todavia, com o entendimento trazido por Apple (1994), que se confirmam na visão de Silva (2010) e Giroux (2013), quando expressa

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões

culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE,1994, p.59).

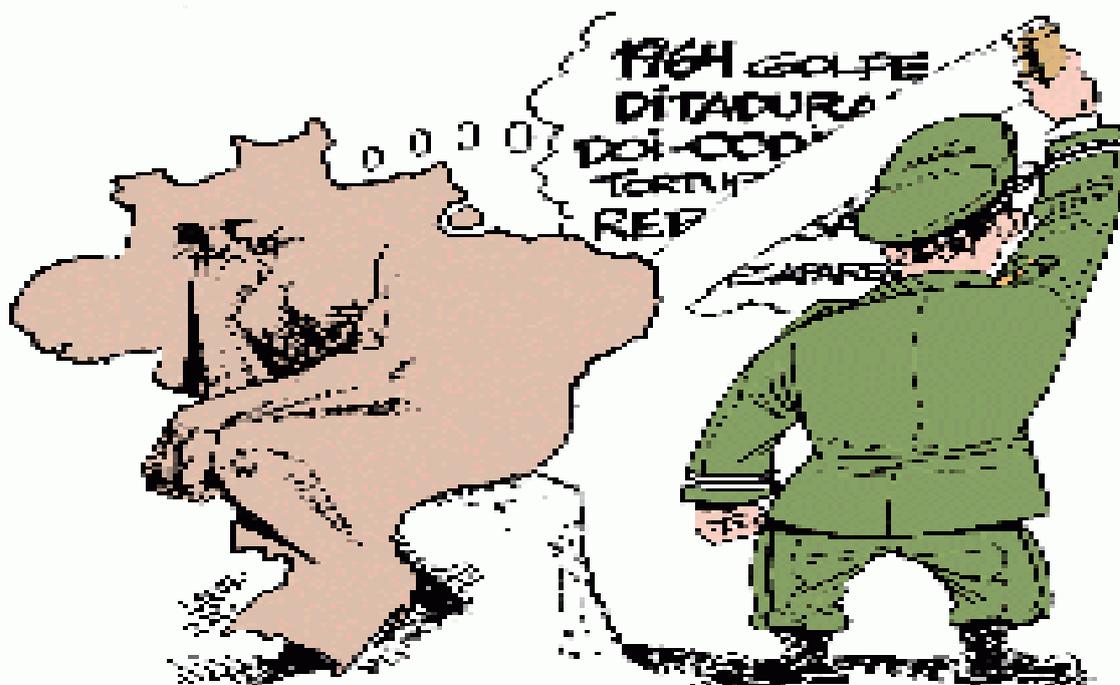
Nesse compasso voltamos nossos esforços para os espaços educacionais (formais e não formais), que nos evoca MORIN (2015) quando afirma que o todo consiste em cada parte que pertence ao todo, tal reciprocidade diz respeito a nossa própria organização.

Temos que legitimar as diferenças locais no currículo, o respeito as diversidades na condução das práticas docentes, criar abordagens emancipatórias com o viés dos Multiletramentos para então conquistarmos melhores condições, afinal, “[...] é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos [...] ficar muito mais próximo da realidade.” (SACRISTÁN, 2008, pág.137).

Em síntese, nós...RESISTIREMOS!!!

“Sei, cada vez melhor, que o único conhecimento que vale é o que se nutre da incerteza, e que e o único pensamento que vive é o que se mantém à temperatura de sua própria destruição”. (MORIN,2001, p.32).

Figura 22 – Charge 5



Fonte: <https://falandoverdadesbr.wordpress.com/2012/12/02/a-corrupcao-na-ditadura-militar/>

, acesso em 05 de junho de 202.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVES, C. **O educador e sua relação com o passado**. Educação em revista, Belo Horizonte, v.28, n.3, setembro/2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LMPRN9CFySQp5xTZS3xtXXL/?lang=pt>. Acesso em 18 de maio de 2022.

ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.

APPLE, M. Social structure, ideology and curriculum In: M. Lawn y L. Barton (eds). **Rethinking Curriculum Studies**. Croom Helm Londres, 1994.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

BAKHTIN, M. **O Homem ao Espelho**: apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoievski. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p.337-357

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 27 de outubro 2020.

BATANERO, C. **Didática de la estadística**. Granada: Departamento de Didática da Matemática, 2001.

BÍBLIA SAGRADA. **Eclesiastes**. São Paulo: SBB, 1969.

BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNE). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.

CANDAU, V. **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CHOMSKY, N. **Pensador.com**. Disponível: https://www.pensador.com/noam_chomsky_frases/2/. Acesso em: 08 de junho de 2021.

CHOMSKY, N. **diplomatique.org.br**. Disponível: <https://diplomatique.org.br/a-grande-fabrica-de-consensos/>. Acesso em 13 de junho de 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. Illinois: University of Illinois, 2015.

COSTA NETO, P.L. **Estatística**. 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2002.

Prefeitura Municipal de Santos. Secretaria da Educação. **Currículo Santista: Disposições legais**. Disponível: https://www.santos.sp.gov.br/static/files_www/conteudo/SEDUC/EducaSatos/curr_culo_santista_10_02_20.pdf. Acesso em 30 de maio de 2021.

DELEUZE, G. **A Dobra: Leibniz e o Barroco**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1991.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 34. ed. Rio de Janeiro, 1995.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Cómo pensamos, Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**. Barcelona: Paidós, 1989. p. 64.

DEWEY, J. **Democracia y educación**. Madrid: Morata, 1995. p. 13.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** Casa do Psicólogo: São Paulo, 2005

DIAS SOBRINHO, J. **Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe: En La Educación Superior en el Mundo 2007**. Madrid-Barcelona-México: GUNI, Mundi-Prensa, 2006

DIAZ-BARRIGA, A. **Didáctica y curriculum - Convergencias en los programas de estudio**. México: Nuevomar, 1984

DIAZ-BARRIGA. **¿Hacia dónde va el currículum? la contribución de la teoría deliberadora.** España: Pomares, 2002. Disponível: http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf_capitulos/haciadondevacurrículum.pdf Acesso em 21 de julho de 2021.

EGGLESTON, J. **Sociología del currículo escolar.** Buenos Aires: Troquel, 1980. p. 13.

ELIAS, N. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade.** v.1, n.6, p. Abril. 2015. Disponível em <https://www5.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista-6-gepi-abril15.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 24.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L.C. **Ciclos, Seriação e avaliação: Confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

FREUD, S. **Psicanálise do Complexo de Édipo e a Educação.** Disponível em <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/372>). Acesso em 20 de maio de 2018

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In:__. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, H. **La Pedagogía crítica en tiempos oscuros**. In: Praxis Educativa (Arg.), v.17, n.1, enero-diciembre, 2013, pp 13-26. Universidad Nacional de La Pampa, La Pampa, Argentina. Disponível em: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1648/1668>. Acesso em 01 de junho de 2022

GÓMEZ A. L. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

HERNÁNDEZ, **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KEMMIS, S. **El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata, Madrid, 1998. p. 175

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

KLEIMAN. A.B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2021

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39- 68.

KOJÈVE, A. **Introduction à la lecture de Hegel**. 6.ed. Paris: Gallimard, 1947

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M.K.; PINTO, H.D.S. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. [S.l: s.n.], 1992.

LIPOVESTKY, G; SERROY, J. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. Companhia das Letras.2011, p. 208.

MARX, K. **O capital** – crítica da Economia Política. Livro terceiro, tomo1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. v. 4, n.1. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. Disponível: www.marilia.unesp.br/filogênese. Acesso 10 de junho de 2021.

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. Trad. José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MOLL, J. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI. In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. **I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos**. Gravataí: SMED, 2007, p.139-148.

MORAN, J.; BACICH, L. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio, n.25, jun.2015. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em 30 de maio de 2022.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas:Papirus,2006

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In CASTRO, G. *et al* **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 15 – 24.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via: as lições do Coronavírus**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, E. **O Método II**. A vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 200
ORLANDI, E. P. **Interpretação: Autoria, Leitura e os efeitos do trabalho simbólico**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

PACHECO, J.A. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p.139-161, dezembro/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2000.v21n73/> Acesso em: 13 de mar. de 2022.

PARO, V.H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação [on line]** v.13, n.1, p. 23-38, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103>. Acesso em: 05 fev. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS. Disponível: <https://www.santos.sp.gov.br/>. Acesso em 15 de abril de 2021.

PRETO, N.L. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia.** 8. ed. Salvador: UFBA, 2013.

POPPER, K; LORENZ, K. **O Futuro está Aberto.** Lisboa: Fragmentos, 1990.

POPPER, K. **A Vida é Aprendizagem.** Lisboa: Edições 70, 2001.

POPPER, K. **Pensar contemporâneo.** Disponível em: <https://www.pensarcontemporaneo.com/as-7-melhores-citacoes-de-karl-popper/>. Acesso em: 05 jun. 2021.

ROJO, R. **Escola Conectada.** São Paulo Parábola, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social,** São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROJO, R.H.R. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 264.

ROJO, R. **Há muitos países recuando no tempo com seus currículos. Aqui, estamos evoluindo.** NOVA ESCOLA. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12016/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-enquanto-aqui-estamos-evoluindo-rapidamente>. Acesso em: 30 de out. de 2021.

ROJO, R. **Por novos e múltiplos letramentos.** Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/2271/por-novos-e-multiplos-letramentos>. Acesso em: 24 de jul. de 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007. 468 p.

SANTAELLA, L. Entrevista com Lucia Santaella. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n.5, 2011. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/52887>. Acesso em: 7 de out. de 2021.

SANTOS, B.S. **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, B. S.; MENESES, M.P **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina. 2009.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B.S. **Um Discurso sobre as Ciências**; Edições Afrontamento: Porto; 1988. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/pt/index.htm>. Acesso em 30 de junho de 2021.

SANTOS, B.S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, B.S. **Correiodosacores**. Disponível: <http://correiodosacores.pt/NewsDetail/ArtMID/383/ArticleID/28467/Umagera231227o-e-as-suas-potencialidades> . Acesso em: 7 de mai. de 2021

SANTOS, B.S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.15-33.

SAVATER, F. **O valor de Educar**. São Paulo; Martins, 1998.

SAVIANI, DI. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote,1992.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid, Morata, 1984, p. 30.

STRECK, D.R. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.3, p.8-24, Set/Dez 2012. Disponível: <https://docplayer.com.br/22008-Qual-o-conhecimento-que-importa-desafios-para-o-curriculo-1.html>. Acesso em: 18 de set. de 2021.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação: Parábola, São Paulo, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS. **POLÍTICAS NORTEADORAS DO CURRÍCULO SANTISTA**. Disponível em: https://www.santos.sp.gov.br/static/files_www/files/portal_files/seduc/curriculo_santista/curriculo_2021_comlibras.pdf Acesso em 19 de abril de 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS. Secretaria da Educação. Currículo Santista. Santos: Autor, 2020. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?208>. Acesso em 26 setembro de 2020.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2021.

VERGANI, T. **A surpresa do mundo**: ensaios sobre cognição, cultura e educação. (Org. Carlos Aldemir Farias da Silva e Iran Abreu Mendes). Natal: Flecha do Tempo, 2003.

APÊNDICE A – Questionário dos professores



MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Questionário docente – (Parte I)

1. Há quanto tempo atua na Educação?
 Entre 5 a 10 anos
 Entre 11 a 20 anos
 Mais de 20 anos

2. Qual sua idade?
 Entre 18 a 25 anos
 Entre 25 a 35 anos
 Entre 35 a 50 anos
 Mais de 50 anos

3. Qual o seu gênero?(
 Feminino
 Masculino
 Outro (Qual?)
 Prefiro não dizer.

4. Você poderia falar um pouco sobre o que é Currículo?

5. Você consegue definir o que são Multiletramentos?

(Parte II)

1. Para você qual a importância da participação docente na construção do currículo?

Muito importante Pouco importante Não é importante

2. Você já está familiarizado com o novo Currículo Santista?

Sim, totalmente Pouco familiarizado Não estou familiarizado

3. Você atua de forma interdisciplinar em sua prática?

Sempre Às vezes Nunca

4. Você utiliza diferentes metodologias em seu planejamento curricular? (

Sempre utiliza Utiliza esporadicamente Não utiliza

5. Você costuma participar da elaboração do PPP de sua escola?

Frequentemente Às vezes Raramente

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista



MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Como você desenvolve suas práticas voltadas aos Multiletramentos dentro do currículo nos anos iniciais do Ensino fundamental?
2. Que estratégias didáticas você utiliza nas práticas voltadas aos Multiletramentos dentro do Currículo Santista?
3. Quais as dificuldades detectadas por você no desenvolvimento didático dos Multiletramentos?
4. Você consegue identificar as dificuldades discentes ligadas ao repertório multicultural dentro do Currículo Santista?
5. Como você sistematiza seu planejamento curricular diante das defasagens de aprendizagem observadas? De que forma você realiza suas avaliações?

(Parte III) – Análise discursiva

Faça um breve relato de sua experiência docente no tocante ao currículo, suas práticas de ensino e saberes sobre os Multiletramentos na Educação.

Nesse sentido, descreva suas práticas e saberes e se possível faça-o em pelo menos 10 linhas.

Desde já expressamos nossos agradecimentos por contribuir com esta pesquisa

ANEXO I - TCLE**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu _____, R.G. _____

_____, após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado **O CURRÍCULO SANTISTA E AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, desenvolvido por JÉSSICA MUNIZ BRAGA, orientado pela Prof. Dr^a. MARIÂNGELA CAMBA, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa e CONTRIBUIR PARA NOVAS PRÁTICAS DENTRO DO CURRÍCULO SANTISTA.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que tem por objetivos: Analisar as práticas docentes voltadas aos Multiletramentos dentro do Currículo Santista e relatar as dificuldades docentes no desenvolvimento didático dos Multiletramentos e suas abordagens.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos no que se refere a quaisquer tipos de desconfortos em seus aspectos intelectuais, morais ou físicos.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição durante a realização da pesquisa e possível divulgação em meio acadêmico e/ou científico.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Av. Conselheiro Nébias, 532 – 2º andar, Bairro Encruzilhada - Santos – SP– fone: (13) 32283400 – e-mail: cpq@unimes.br)

Santos, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) participante:

Nome: _____

R.G. nº _____

Assinatura do professor orientador:

Nome:

R.G. nº _____

Assinatura do pesquisador:

Nome:

R.G. nº _____

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Identidade:

Endereço:

Tel.:

Assinatura do pesquisador (carimbo ou nome legível)

ANEXO II – COMPROVANTE DE APROVAÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



Continuação do Parecer: 5.492.640

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1707009.pdf	03/05/2022 11:22:17		Aceito
Outros	Outros.pdf	03/05/2022 10:17:06	MARIANGELA CAMBA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	29/03/2022 23:07:47	MARIANGELA CAMBA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	29/03/2022 23:01:45	MARIANGELA CAMBA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/02/2021 20:11:06	MARIANGELA CAMBA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 27 de Junho de 2022

Assinado por:

Sandra Kalil Bussadori

ANEXO III – Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada

**Santos**

MUNICÍPIO DE SANTOS

OFÍCIO 10/2021-UME-MAA/GAB/SEDUC

Santos, 05 de julho de 2021.

A Senhora
Cristina Abreu da Rocha Barletta
Secretária Municipal de Educação
A/C S.E. Ana Claudia da Silva Felix
Praça dos Andradas, 34, Centro Histórico
Santos/SP

Assunto: **Projeto Político-Pedagógico**

Senhora Secretária,

Encaminhamos a Projeto Político Pedagógico (PPP) - biênio 2021-2022 - da UME Prof. Mário de Almeida Alcântara para análise da Supervisão de Ensino com posterior homologação.

Atenciosamente,

SB Santos
IVONE BARROS DANTAS
DIRETORA
Ivone Barros Dantas
Diretora
Reg. 12.732-4

Rua Mansueto Pierotti, 75 - Centro Santos/SP CEP: 11010270
Tel.: (13) 3219-3475



PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação



UME Prof. Mário de Almeida Alcântara

Projeto Político-Pedagógico (PPP) BIÊNIO 2021 - 2022

Projeto Político-Pedagógico (PPP) BIÊNIO 2021 - 2022 I –

IDENTIFICAÇÃO DA UME

- a) NOME: UME MÁRIO DE ALMEIDA ALCÂNTARA
- b) ENDEREÇO: RUA MANSUETO PIEROTTI, 75 - BAIRRO CHINÊS SANTOS/SP –
CEP. 11010-270
- c) TELEFONE: 13 3219-7534
- d) E-MAIL: mario-seduc@santos.sp.gov.br
- e) HORÁRIO DE ATENDIMENTO: 7h às 22h
- f) SEGMENTOS ATENDIDOS: ENSINO FUNDAMENTAL e EJA
- g) TOTAL DE ALUNOS: 776
- h) DATA DA PUBLICAÇÃO DA HOMOLOGAÇÃO DO PPP ANTERIOR: 04/09/2020

II - IDENTIDADE INSTITUCIONAL

- a) **MISSÃO** Garantir uma educação pública que promova a formação integral do educando e a participação ativa da comunidade escolar para a transformação do meio.
- b) **VISÃO** Ser escola de referência, que promova práticas significativas e inovadoras em espaços de humanização e cidadania, assegurando atitudes de ACOLHIMENTO, RECONHECIMENTO e PERTENÇA.
- c) **VALORES** Assumir valores* que assegurem a criação de processos de aprendizagem, humanização e cidadania na escola, considerando espaços, tempos, sujeitos e currículo, por meio de práticas integrativas e restaurativas. * Compromisso nas articulações permanentes, medidas de prevenção e de proteção que promovam a saúde física e emocional do escolar e dos profissionais da educação. * Respeito às diferentes manifestações do ser humano no contexto educacional e social, a fim de promover a cultura participativa e despertar o sentimento de pertença. * Participação nas práticas sustentáveis a partir da transformação de atitudes, não apenas no ambiente da escola, como também em seus lares e na sociedade. * Inovação que potencialize o desenvolvimento da pessoa, garantindo uma aprendizagem significativa, inclusiva e tecnológica.
- d) **MARCO REFERENCIAL** Numa perspectiva emancipatória, deve-se compreender a Educação como fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos educadores e educandos, a fim de assegurar a clareza tanto dos problemas quanto das possibilidades de que dispõem, para um trabalho de participação efetiva que vise à transformação da realidade num processo político-pedagógico reflexivo, histórico e intencional.
- e) **OBJETIVOS** Atingir as expectativas de aprendizagem propostas (gestão de resultados). Assegurar uma gestão participativa (gestão de processos). Promover a formação continuada dos professores e demais colaboradores da escola (gestão

de pessoas). Fomentar o clima escolar de forma colaborativa (gestão de pessoas). Melhorar as práticas pedagógicas da escola (ensino e aprendizagem). Fortalecer a integração escola-comunidade (pais e comunidade).

f) **INDICADORES DE QUALIDADE** 1) Gestão Democrática de Ensino 2) Inovação e Investigação 3) Avaliação e Acompanhamento

g) **POLÍTICAS PÚBLICAS**

1. Educação Integral * - tem como objetivo desenvolver as potencialidades do educando pela ampliação dos tempos e espaços, dentro ou fora da escola, articulando o objeto do conhecimento de modo global e interdisciplinar, por meio do currículo regular obrigatório e das atividades diversificadas, a fim de contemplar as dimensões cognitiva, cultural e esportiva. * Umes de Tempo Integral e Híbridas *

Programa Escola Total (Projetos: Jornada Ampliada de Alunos, Pra Ver a Banda Tocar e Nossa Escola)

***Programas Federais** 2. **Educação Inclusiva** * - é aquela em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, abrangendo a educação especial, por meio de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo a contemplar a diversidade dos alunos. Sua abordagem humanística e democrática contribui para o fomento de atitudes cada vez mais inclusivas e sem preconceitos tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. * Atendimento Educacional Especializado * Atendimento Domiciliar * Profissional de Apoio Escolar Inclusivo * Intérprete de Libras

3. **Formação Continuada** - as ações de formação continuada poderão ser ofertadas pela SEDUC e/ou pela UME (deverão constar no Quadro Plano de Formação), como aprimoramento profissional dentro e fora do horário de serviço, nas modalidades presencial, remota ou híbrida.

4. **Projetos Educacionais** (Institucionais e Didáticos) - os Projetos Institucionais, que podem ser da SEDUC ou da UME, devem instalar na escola um clima de cooperação que possibilite a partilha de saberes entre as turmas, os funcionários, os professores, os gestores e a comunidade. Os Projetos Didáticos organizam os tempos e os conteúdos, proporcionando um sentido mais amplo às práticas escolares, evitando a fragmentação dos conteúdos. Podemos citar os seguintes Projetos Institucionais: "Santos à Luz da Leitura", que visa a estimular a leitura, suas possibilidades de articulação com a arte e as outras áreas do conhecimento, ampliando, assim, as diferentes formas de ler o mundo; o "Grêmio Estudantil", "Grêmio Estudantil Mirim", "Câmara Jovem" e "Aluno Ouvidor", que têm o propósito de estimular o protagonismo juvenil e desenvolver o espírito de trabalho em equipe, civismo, solidariedade e respeito; e o "Santos Jovem Doutor", em que, por meio de conhecimento interativo e prático sobre conceitos em saúde, os alunos atuam como protagonistas em ações voltadas à prevenção da saúde física e emocional dos envolvidos.

5. **Avaliação de Sistema** (Prova Santos) - articula propósitos didáticos (o que os alunos devem aprender) e propósitos sociais. Em relação aos da Prova Santos, o Plano de Ação deve apontar Metas e Ações de intervenção para a melhoria da aprendizagem.

6. **Justiça Restaurativa**: preconiza um novo modelo de prevenção e resolução de conflitos, promovendo o diálogo entre todas as partes envolvidas (agressor, vítima e comunidade) e sua responsabilização, por meio da reparação do dano e não da punição. Os objetivos principais são disseminar a cultura de paz, realizar práticas

restaurativas e círculos de construção de paz, melhorar as condições de convivência, solucionar conflitos por meio do diálogo e ações democráticas e implementar o Núcleo de Educação para a Paz na perspectiva interinstitucional.

7. Programa Saúde na Escola - PSE: visa à articulação permanente entre educação e saúde, favorecendo a formação integral do educando por meio de ações de prevenção de doenças e de promoção da saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino, proporcionando melhorias na qualidade de vida.

8. Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA: tem como objetivo a prevenção de acidentes e doenças decorrentes do trabalho, de modo a promover a preservação da vida e a saúde do trabalhador. 9. Cidade Educadora: sua finalidade é trabalhar a escola como espaço comunitário educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial e priorizar a formação de valores em complementação aos projetos interdisciplinares; promover a integração dos espaços escolares aos equipamentos públicos como territórios educativos.

9. Cidade Educadora: sua finalidade é trabalhar a escola como espaço comunitário educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial e priorizar a formação de valores em complementação aos projetos interdisciplinares; promover a integração dos espaços escolares aos equipamentos públicos como territórios educativos.

III - IDENTIDADE DA UME – QUEM SOMOS

a) HISTÓRICO DA ESCOLA "Grupo Escolar Professor Mário de Almeida Alcântara" Construído na administração do Prefeito Engenheiro Sílvio Fernandes Lopes. Diretor de obras: Eng. Luiz La Scala Jr. e Chefe de Departamento de Educação: Professor Joaquim da Silveira - 26/01/1961. Reformada na Gestão do Prefeito João Paulo Tavares Papa, entregue em 01/08/2011. No ano de 2016 a professora Iracema Barros Guerra compôs a letra e a música do Hino da Escola.

b) BIOGRAFIA DO PATRONO ESCOLAR Mário de Almeida Alcântara nasceu em Caravelas (BA), em 12 de setembro de 1899. Veio para Santos em 1908, aos 9 anos de idade, estudando no Colégio Santista. Foi eleito vereador pelo Partido Social Progressista (PSP) com mandato de 1948 a 1951. É o autor do primeiro regimento interno da Câmara Municipal de Santos, onde posteriormente foi eleito presidente. Participou da fundação do Curso Superior de Administração e Finanças, a primeira escola de nível superior do Litoral Paulista, onde foi diretor. Faleceu de enfarto em 15 de outubro de 1958, Dia do Professor. Sua viúva doou sua imensa biblioteca particular a inúmeras instituições de ensino santistas.

c) COMUNIDADE ESCOLAR ATUAL (planilha SIGES: gestores, professores e funcionários), voluntários, BASE, alunos/turmas (quantidade), associação de pais e mestres, outros parceiros) A UME fica no bairro Chinês no Valongo e atende crianças do entorno (Morros do Pacheco, São Bento), tem sessenta e oito professores, dentre eles, cinco mediadores para acompanhar as crianças com laudos. A equipe gestora tem cinco membros e está completa. Além disso, tem vinte funcionários (quatro inspetores, seis merendeiras; um ajudante geral, quatro auxiliares de biblioteca sendo dois readaptados, um agente de porteira e um secretário, duas oficiais de administração. O serviço de limpeza é terceirizado pela empresa BASE sendo doze funcionárias. A capacidade da escola aumentou devido

ao número de alunos vindo da rede particular de ensino a procura do período integral oferecido pela Prefeitura Municipal de Santos com parceria da ONG - Uacep. A escola possui trinta turmas, sendo dois quintos anos, dois quartos anos, três terceiros anos, três segundos anos e três primeiros anos no Fundamental I, três sextos anos, três sétimos anos, três oitavos anos e dois nonos anos no Fundamental II, na Educação de Jovens e Adultos temos três turmas de Ciclo I e três turmas de Ciclo II. Também temos seis turmas da Escola Integral - Uacep distribuídas em oficinas de dança, jogos e brincadeiras, laboratório dos saberes, capoeira, contação de histórias e artes. Os alunos inclusos tem atendimento no contraturno na sala de Atendimento Educacional Especializado.

d) ANÁLISE DOS DADOS PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, DA COMUNIDADE E DO ENTORNO (com base em pesquisa prévia).

Os alunos atendidos são oriundos dos Morros e suas adjacências. Em relação às condições socioeconômicas e culturais podemos afirmar que a maioria das famílias é de baixa de renda, sobrevivem de serviços informais que não geram renda fixa ou a garantia dos direitos trabalhistas. Outro dado que demonstra a renda desta comunidade é que 182 alunos são atendidos pelo Programa Bolsa Família isso quer dizer 23% da nossa clientela. Suas possibilidades são restritas quanto ao hábito cultural, sem muita diversificação de lazer, fazendo com que procurem na rua a diversão. São crianças e adolescentes que têm dificuldades interpessoais e muitos não respeitam combinados. As famílias têm formações diversificadas, sendo alguns criados por avós, tios, pais separados com condições financeiras modestas, que realizam trabalhos informais, por não apresentarem qualificação profissional, muitos desempregados e outros em regime de reclusão. O entorno apresenta risco para os alunos devido ser único caminho para levar as crianças do núcleo para a escola e vice e versa, pois, existem muitas pessoas em vulnerabilidade social, usuários de droga, cenas de violência e lixo.

e) DESCRIÇÃO DA FORMA DE ATENDIMENTO NA AMPLIAÇÃO DE JORNADA

Modalidade híbrida: UACEP (Mário) – Projeto Minha Comunidade, está inserido dentro das instalações da escola, os educadores desenvolvem atividades que garantem a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, por meio dos aspectos intelectual, afetivo, social e físico nas oficinas de Esporte, Dança, Educação Ambiental e Laboratório Pedagógico. As aulas acontecem diariamente no período da manhã e atendem alunos dos primeiros aos terceiros anos.

Nossos alunos são atendidos também pelo Núcleo externo Complexo Esportivo e Cultural Marina de Magalhães de forma ampliada em dois seguimentos Ensino Fundamental I e II, nos períodos tarde e manhã respectivamente e o deslocamento é realizado a pé. Na parte da manhã são atendidos 50 alunos do Fundamental I e a tarde 36 alunos do Fundamental II.

Meios para assegurar a articulação entre UME e UACEP:

Promover a melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas;

Ofertar atividades complementares ao currículo escolar, vinculadas ao Projeto Político-Pedagógico da Escola, respondendo às demandas educacionais e ouvindo a comunidade;

Possibilitar maior integração entre alunos, escola e comunidade, democratizando o acesso ao conhecimento e aos bens culturais.

Utilizar as modalidades esportivas para estimular a brincadeira e atividades cooperativas;

Ampliar por meio da arte-educação, as competências e habilidades dos participantes em relação ao desenvolvimento cognitivo e motor;
 Criar um ambiente de práticas de exercício do convívio social saudável, abordando questões de ética, cidadania, diversidade, e valores humanos;
 Promover por meio das artes e da ludicidade uma visão crítica para sua realidade, ampliando suas possibilidades de crescimento pessoal;
 Promover a articulação entre família, escola e atividades complementares de maneira participativa e significativa ao desenvolvimento integral do aluno.

f) HISTÓRICO REFLEXIVO DAS ATIVIDADES DE SUCESSO REALIZADAS NO ANO ANTERIOR

A UME desenvolveu várias atividades como os Projetos: Santos à Luz da Leitura; Grêmio Estudantil com arrecadação de tampinhas para compra de cadeiras de roda para doação incentivando a participação social e a conscientização da comunidade para a dificuldade enfrentada por pessoas com necessidades especiais de locomoção entre outras; Projeto Santos Jovem Doutor incentivando o protagonismo dos alunos em relação a ações de preservação da saúde e hábitos saudáveis de vida; O PMANE projeto ligado a preservação do meio ambiente com a coleta do óleo de cozinha para o reaproveitamento do produto. Devido aos resultados positivos alcançados sugerimos a continuidade destas ações no próximo ano letivo.

g) IDEB DA ESCOLA

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: SP

Município: SANTOS Nome da Escola: MARIO DE ALMEIDA ALCANTARA PROF UNIDADE MUN DE EDUCACAO

Rede de ensino: Municipal Série / Ano: Todas

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano 3ª série EM

Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
MARIO DE ALMEIDA ALCANTARA PROF UNIDADE MUN DE EDUCACAO	3.7	4.2	4.4	4.8	4.8		5.8	5.0	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano 3ª série EM

Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
MARIO DE ALMEIDA ALCANTARA PROF UNIDADE MUN DE EDUCACAO	3.7	3.8	3.5	4.0	3.3		*	4.5	3.8	3.9	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.7

h) ANÁLISE DOS RESULTADOS: Avaliações internas e externas, Componentes críticos, Promoção/Retenção e Distorção idade/ano (conquistas e vulnerabilidades verificadas no ano anterior).

OBS:- A tabela quadro funcional foi suprida em razão do caráter pessoal de dados dos servidores municipais.



PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação



ATOS OFICIAIS

22 de Setembro de 2020, página 23 – Diário Oficial

DISPÕE SOBRE HOMOLOGAÇÃO DA READEQUAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – TRIÊNIO 2018-2020

A Secretária de Educação, no uso de suas atribuições legais e à vista do parecer conclusivo do Supervisor de Ensino responsável pela Unidade Municipal de Educação de Santos, homologa a Readequação do Projeto Político-Pedagógico – Triênio 2018-2020:

-UME PROF. MÁRIO DE ALMEIDA ALCÂNTARA
Rua Mansueto Pierotti, 75 – Bairro Chinês

Santos, 04 de setembro de 2020.

CRISTINA A. R. BARLETTA
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

VI- MATRIZ HOMOLOGADA (EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E EJA)

MATRIZ ENSINO FUNDAMENTAL (9 ANOS)

Matriz Curricular 2019
Ensino Fundamental Regular/Diurno
(Anual - 40 semanas)

BASE NACIONAL COMUM	COMPONENTES CURRICULARES	HORAS AULAS SEMANAIS									
		ANOS/AULAS									
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
	LÍNGUA PORTUGUESA	9	9	9	9	9	6	6	6	6	
	MATEMÁTICA	9	9	9	8	8	6	6	6	6	
	CIÊNCIAS	2	2	2	2	2	3	3	3	3	
	GEOGRAFIA	2	2	2	2	2	3	3	3	3	
	HISTÓRIA	2	2	2	2	2	3	3	3	3	
	ARTE	1	1	1	1	1	3	3	3	3	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	27	27	27	26	26	26	26	26	26	
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1	1	1	2	2	2	2	2	2	
	COMUNICAÇÃO E MULTILETRAMENTO	1	1	1	1	1	-	-	-	-	
	INVESTIGAÇÃO E PESQUISA	-	-	-	-	-	1	1	1	1	
	TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA	2	2	2	3	3	3	3	3	3	
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	HORAS/AULA	30	30	30	30	30	30	30	30	30	

30 h/a X 40 semanas = 1200 h/a anuais
1200 h/a X 45 minutos = 54000 minutos
54000 minutos + 3000 minutos (intervalo) = 57000 minutos
57000 minutos = 950 horas anuais

HOMOLOGADO

Em 18/04/2019
Christina R. Barretto
Secretaria de Educação

MATRIZ CURRICULAR EJA

Matriz Curricular 2020
Educação de Jovens e Adultos
(Semestral - 20 semanas)

CICLO I

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	BLOCO	COMPONENTES CURRICULARES	HORAS AULAS SEMANAIS			
			T1	T2	T3	T4
			LINGUAGEM	LÍNGUA PORTUGUESA	5	6
ARTE	1	1		1	1	
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1	1		1	1	
* EDUCAÇÃO FÍSICA	1	1		1	1	
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	6	6	6	
	CIÊNCIAS NATURAIS	2	2	2	2	
CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	2	2	2	
	GEOGRAFIA	2	2	2	2	
	* ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	
TOTAL		22	22	22	22	

CICLO I - PRESENCIAL
HORÁRIO presencial - 19h às 22h (4h/a - diárias - 20 aulas semanais - jantar: 18h45 às 19h)
22h-a X 20 semanas = 440h-a semestrais
440h-a X 45 minutos = 19 800 minutos
19 800 minutos + 1500 minutos (intervalo) = 21 300 minutos
21 300 minutos = 355 horas semestrais
*EDUCAÇÃO FÍSICA - facultativa ofertada na UME/ contraturno (1 aula semanal)
LEI nº 9394/96 - Art. 33
*ENSINO RELIGIOSO - optativo ofertada na UME/contraturno (1 aula semanal)
LEI nº 9394/96 - LDB - Art. 33

Matriz Curricular 2020
Educação de Jovens e Adultos
(Semestral - 20 semanas)

CICLO II

BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	HORAS AULAS SEMANAIS			
			CICLO II			
			T1	T2	T3	T4
LINGUAGEM	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5	5	
	*EDUCAÇÃO FÍSICA	1	1	1	1	
	ARTE	2	2	2	2	
	MATEMÁTICA	5	5	5	5	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	3	3	3	3	
	CIÊNCIAS SOCIAIS	3	3	2	2	
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM - PRESENCIAL		21	21	21	21	
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	2	2	2	2	
	ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO - OT	2	2	2	2	
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA - EAD		5	5	5	5	
HORAS-AULA		26	26	26	26	

CICLO II
HORÁRIO presencial - 19h às 22h (4h/a - diárias - 20 aulas semanais - jantar: 18h45 às 19h)
PRESENCIAL
21h-a X 20 semanas = 420h-a semestrais
420h-a X 45 minutos = 18 900 minutos
18 900 minutos + 1500 minutos (intervalo) = 20 400 minutos
20 400 minutos = 340 horas semestrais
*EDUCAÇÃO FÍSICA - facultativa ofertada na UME/ contraturno (1 aula semanal)
LEI nº 9394/96 - Art. 33
EAD
• Língua Estrangeira Moderna / Inglês - 30h-a / semestre
• Orientação para o trabalho - 30h-a / semestre
• Ensino Religioso - 15h/a / semestre
LEI nº 9394/96 - LDB - Art. 33
4 500 minutos = 75 horas semestrais

Matriz curricular –Jornada Ampliada Escola Total



PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação



8.4 NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

MATRIZ CURRICULAR								
CAMPO DE EXPERIÊNCIA	OFICINA	CÓDIGO	CAMPO DE EXPERIÊNCIA	OFICINA	CÓDIGO	CAMPO DE EXPERIÊNCIA	OFICINA	CÓDIGO
ARTE	Artes Visuais	AV	ESPORTE E MOVIMENTO	Atletismo	AT	ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	Contação de História	CH
	Música	MU		Jogos e Brincadeiras	JB		Laboratório de Saberes	LS
	Teatro	TE		Lutas	LU		Libras	LBS
	Dança	DA		Práticas Corporais de Aventura	PA		Língua Estrangeira	LE

Núcleos/Jornada Ampliada de Alunos

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OFICINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL			
		T1	T2	T3	T4
ARTE	Artes Visuais	2	2	2	2
	Dança	2	2	2	2
	Música	2	---	---	---
	Teatro	---	1	1	1
ESPORTE E MOVIMENTO	Atletismo	---	1	2	2
	Jogos e Brincadeiras	3	2	---	---
	Lutas	---	2	2	2
	Práticas Corporais de Aventura	---	---	1	1
ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	Contação de História	3	2	1	1
	Estudo e Pesquisa	1	1	2	2
	Laboratório Pedagógico	2	2	---	---
	Libras	---	---	1	1
TOTAL	Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol)	---	---	1	1
		15	15	15	15

LEGENDA

TURMAS	FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS
T1	6 a 8 anos
T2	9 e 10 anos
T3	11 e 12 anos
T4	a partir de 13 anos

HORÁRIO DO ENSINO FUNDAMENTAL - PERÍODO VESPERTINO															
	AULAS	1ª A			2ª A			3ª A			4ª A			5ª A	
		1ª B	1ª C	2ª B	2ª C	3ª B	3ª C	4ª B	4ª C	5ª B	5ª C				
Segunda-feira	1ª	CM	LP	LP	EF1	LP	LP	LP	LP	M	LP	LP	LP	LP	LP
	2ª	A	LP	LP	LP	EF1	LP	LP	LP	M	LP	LP	LP	LP	LP
	3ª	LP	A	ER	LP	LP	EF1	C	M	C	C	M	M	LP	LP
	4ª	LP	M	A	M	M	M	EF1	M	C	G	M	M	M	M
	5ª	LP	M	M	A	M	M	M	EF1	ER	M	C	C	M	M
	6ª	ER	ER	M	M	A	LP	M	C	EF1	M	C	C	M	M
Terça-feira	1ª	1ª A	1ª B	1ª C	2ª A	2ª B	2ª C	3ª A	3ª B	3ª C	4ª A	4ª B	4ª C	5ª A	5ª B
	2ª	EF1	CM	H	LP	M	M	H	C	LP	II	M	M	I2	ER
	3ª	H	EF1	H	LP	M	A	H	M	LP	EF2	II	M	ER	I2
	4ª	M	LP	M	EF1	LP	M	LP	A	H	LP	LP	EF2	LP	LP
	5ª	M	M	LP	M	EF1	LP	G	LP	A	M	LP	LP	EF2	LP
	6ª	M	M	LP	M	ER	EF1	M	LP	CM	M	M	LP	LP	EF2
Quarta-feira	1ª	1ª A	1ª B	1ª C	2ª A	2ª B	2ª C	3ª A	3ª B	3ª C	4ª A	4ª B	4ª C	5ª A	5ª B
	2ª	II	M	M	C	C	C	M	LP	M	LP	M	M	H	H
	3ª	LP	II	M	C	C	C	M	LP	M	A	M	M	H	H
	4ª	LP	LP	II	LP	LP	LP	C	M	LP	M	A	H	G	G
	5ª	G	C	LP	LP	II	ER	LP	G	G	C	LP	LP	A	CM
	6ª	G	C	CM	ER	M	II	G	G	G	G	LP	LP	CM	A
Quinta-feira	1ª	1ª A	1ª B	1ª C	2ª A	2ª B	2ª C	3ª A	3ª B	3ª C	4ª A	4ª B	4ª C	5ª A	5ª B
	2ª	EF1	LP	M	H	H	H	II	LP	M	LP	M	M	I2	M
	3ª	C	EF1	M	H	H	H	LP	II	M	LP	M	M	I2	M
	4ª	C	M	EF1	LP	G	LP	LP	M	II	LP	G	G	M	M
	5ª	M	M	G	LP	G	LP	EF1	M	LP	II	G	G	M	M
	6ª	M	H	G	M	M	M	M	EF1	LP	M	II	LP	LP	LP
Sexta-feira	1ª	1ª A	1ª B	1ª C	2ª A	2ª B	2ª C	3ª A	3ª B	3ª C	4ª A	4ª B	4ª C	5ª A	5ª B
	2ª	LP	LP	C	G	M	G	M	LP	M	M	LP	LP	EF2	C
	3ª	LP	M	LP	CM	LP	LP	ER	M	M	H	H	EF2	LP	LP
	4ª	M	M	LP	LP	LP	M	LP	H	LP	LP	EF2	ER	LP	LP
	5ª	M	G	M	M	LP	M	LP	H	LP	EF2	M	M	M	M
	6ª	M	G	M	M	CM	CM	CM	CM	LP	ER	CM	CM	M	M

HORÁRIO PRESENCIAL OFICIAL DA EJA CICLOS I e II - 2021							DISCIPLINAS EAD		
Dias	Horário	Ciclo II			Ciclo I		CICLO II		
		T1/T2	T3	T4	T1/T2/T3/T4	T1T2	T3	T4	
2ª Feira	1ª aula	19h00 – 19h45	CIE	POR	MAT	GEO			
	2ª aula	19h45 – 20h30	CIE	POR	MAT	GEO			
	3ª aula	20h30 – 21h15	MAT	CIE	POR	HIS			
	4ª aula	21h15 – 22h00	POR	MAT	CIE	HIS			
3ª Feira	1ª aula	19h00 – 19h45	POR	ART	MAT	LP	ING		
	2ª aula	19h45 – 20h30	ART	MAT	CIE	MAT		ING	
	3ª aula	20h30 – 21h15	MAT	POR	ART	MAT			ING
	4ª aula	21h15 – 22h00	MAT	POR	ART	ING			
4ª Feira	1ª aula	19h00 – 19h45	HIS	GEO	MAT	ART	ING	OT	
	2ª aula	19h45 – 20h30	ART	MAT	GEO	LP	OT	ING	OT
	3ª aula	20h30 – 21h15	GEO	MAT	HIS	LP			ING
	4ª aula	21h15 – 22h00	GEO	ART	HIS	MAT			
5ª Feira	1ª aula	19h00 – 19h45	POR	CIE	MAT	LP	OT		
	2ª aula	19h45 – 20h30	MAT	POR	CIE	LP		OT	
	3ª aula	20h30 – 21h15	MAT	CIE	POR	MAT			OT
	4ª aula	21h15 – 22h00	CIE	MAT	POR	MAT			
6ª Feira	1ª aula	19h00 – 19h45	HIS	GEO	POR	CIE			
	2ª aula	19h45 – 20h30	HIS	GEO	POR	CIE			
	3ª aula	20h30 – 21h15	POR	HIS	GEO	LP			
	4ª aula	21h15 – 22h00	POR	HIS	GEO	MAT			

HORÁRIO DAS OFICINAS DO ATENDIMENTO DA JORNADA AMPLIADA

ESCOLA TOTAL – MARINA DE MAGALHÃES / UACEP

Horário de Atividades

Manhã

	T1 AMOR (VERMELHA)	T2 ALEGRIA (AMARELA)	T3 PAZ (BRANCA)	T4 ESPERANÇA (VERDE)
SEGUNDA 08h30 às 09h20 09h30 às 10h20 LANCHE 10h20 – 10h40 10h40 às 11h30	CAPOEIRA LAB SABERES ARTES VISUAIS	ESPORTE CAPOEIRA ROBÓTICA	ARTES ROBÓTICA CAPOEIRA	ROBÓTICA ESPORTE LAB SABERES
TERÇA 08h30 às 09h20 09h30 às 10h20 LANCHE 10h20 – 10h40 10h40 às 11h30	LAB. SABERES ESPORTE / KARATE ARTES VISUAIS	SKATE ARTES VISUAIS LAB. SABERES	ARTES VISUAIS SKATE ESPORTE / KARATE	ESPORTE/ KARATE LAB. SABERES SKATE
QUARTA 08h30 às 09h20 09h30 às 10h20 LANCHE 10h20 – 10h40 10h40 às 11h30	CAPOEIRA LAB SABERES ROBÓTICA	SKATE ROBÓTICA LAB SABERES	LAB SABERES ESPORTE ARTES	ARTES CAPOEIRA ESPORTE
QUINTA 08h30 às 09h20 09h30 às 10h20 LANCHE 10h20 – 10h40 10h40 às 11h30	ARTES VISUAIS SKATE ESPORTE	ESPORTE / KARATE LAB. SABERES ARTES VISUAIS	LAB SABERES ESPORTE SKATE	SKATE ARTES LAB. SABERES
SEXTA 08h30 às 09h20 09h30 às 10h20 LANCHE 10h20 – 10h40 10h40 às 11h30	ROBÓTICA ESPORTE LAB. SABERES	CAPOEIRA LAB. SABERES ARTES VISUAIS	ARTES CAPOEIRA ROBÓTICA	ESPORTE ROBÓTICA CAPOEIRA

ESCOLA TOTAL – MARINA DE MAGALHÃES / UACEP

Horário de Atividades

Tarde

	T1 AMIZADE	T2 JUSTIÇA	T3 CORAGEM
SEGUNDA 13H10 AS 14H00 14H10 AS 15H00 LANCHE 15H00 / 15H20 15H30 AS 16H20	ESPORTE LAB. SABERES ARTES	ARTES ROBÓTICA ESPORTE	LAB SABERES ESPORTE ROBÓTICA
TERÇA 13H10 AS 14H00 14H10 AS 15H00 LANCHE 15H00 / 15H20 15H30 AS 16H20	CAPOEIRA LAB SABERES / ESCOTISMO ARTES/ INGLES	ARTES / INGLÊS CAPOEIRA LAB SAB / ESCOTISMO	LAB SAB / ESCOTISMO ARTES / INGLÊS CAPOEIRA
QUARTA 13H10 AS 14H00 14H10 AS 15H00 LANCHE 15H00 / 15H20 15H30 AS 16H20	ROBÓTICA ESPORTE / SKATE ARTES VISUAIS	ARTES VISUAIS ROBÓTICA ESPORTE/ SKATE	ESPORTE / SKATE LAB SABERES ROBÓTICA
QUINTA 13H10 AS 14H00 14H10 AS 15H00 LANCHE 15H00 / 15H20 15H30 AS 16H20	ARTES / INGLÊS CAPOEIRA LS / ESCOTISMO	LAB SAB/ ESCOTISMO ARTES / INGLÊS CAPOEIRA	CAPOEIRA LAB SAB/ ESCOTISMO ARTES / INGLES
SEXTA 13H10 AS 14H00 14H10 AS 15H00 LANCHE 15H00 / 15H20 15H30 AS 16H20	ARTES ROBÓTICA LAB SABERES	ROBÓTICA ARTES ESPORTE	LAB. SABERES ESPORTE ROBÓTICA

IX- INDICADORES DE QUALIDADE				
IX- INDICADORES DE QUALIDADE	AMBIENTE INTERNO		AMBIENTE EXTERNO	
	Forças	Fraquezas	Oportunidades	Ameaças
<p style="text-align: center;">GESTÃO DEMOCRÁTICA</p> <p>A gestão democrática de ensino é uma forma de gerir a instituição de maneira que possibilite a transparência, a democracia e a participação efetiva de todos da comunidade escolar – estudantes, professores, funcionários, pais e entorno. A participação e o exercício democrático se dão na articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola, por meio de colegiados, conselhos escolares, associação de pais, grêmios estudantis, assembleias, entre outros. Acontece no processo de elaboração conjunta, a partir de objetivos comuns incorporados pela coletividade, para que o trabalho pedagógico/administrativo da escola seja norteado e gerido desde seu planejamento e sua implementação até sua avaliação.</p> <p>PLANEJAMENTO - JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Equipe docente comprometida e atuante, mesmo com todas as dificuldades geradas pela Pandemia, reinventaram seu trabalho visando atingir todos os alunos, mesmo no ensino remoto; - Atividades impressas para alunos que não tem acesso; - Orientação aos pais no manuseio do computador ou celular, em diversos horários, para que possam interagir e auxiliar seus filhos nas realizações das tarefas diárias; - Disponibilização pela escola de espaços e equipamentos para acesso a conteúdos digitais; - Distribuição de livros didáticos e materiais escolares e cestas básicas, com a colaboração de todos os funcionários da UME respeitando todos os Protocolos Sanitários do Plano São Paulo; - A Busca Ativa foi realizada por todos os membros da Equipe Escolar, no intuito de reaproximação dos alunos e as famílias da escola evitando a perda de vínculos, dessa maneira essa busca foi constante para que além das necessidades escolares fossem minimizadas as necessidades alimentares, com a entrega das cestas básicas e materiais de compensação de ausências; - Projetos Pedagógicos desenvolvidos pelos professores; 	<ul style="list-style-type: none"> - A falta de interação dos alunos uns com os outros, durante as poucas aulas presenciais, devido aos Protocolos Sanitários estabelecidos pelo Governo no combate ao Covid - 19; - Falta de segurança no entorno e os constantes roubos a escola, internos e externos, causando transtornos na rotina diária da UME, inclusive durante as aulas presenciais, ficando os alunos expostos as consequências que essa situação causou; - A falta de manutenção predial constante na UME, fazendo com que as reformas se tornem muito prolongadas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades disponibilizadas pelos Núcleos Marina de Magalhães e Mário; - Projetos como: PMANE, SEART, Grêmio Estudantil, Câmara Jovem, Jovem Doutor; - Parcerias com os estabelecimentos comerciais do entorno; - Estudos do Meio (assim que possível devido a Pandemia). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pademia Covid - 19; - Falta de Acesso as tecnologias digitais, como: internet e equipamentos eletrônicos; - A vulnerabilidade das condições socio-econômicas das famílias decorrente dos efeitos causados pela Pandemia, como: desemprego e redução dos salários, a ausência de aulas presenciais, a falta de preparo e da disponibilidade de tempo em auxiliar os alunos; - O abalo psicológico causado nos alunos devido as condições a que foram expostos pela ausência dos pais em casa ficando sozinhos durante muito tempo, sem auxílio do professor na realização nas tarefas; - Falta de rotina nas atividades diárias.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO</p>	<p>A avaliação e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem caracterizam-se por um conjunto variado de observações e ações que visam ao diagnóstico e à intervenção nos desafios que englobam o cotidiano escolar, a fim de que se empreendam melhorias embasadas na construção social realizada por gestores, professores, alunos e comunidade escolar.</p> <p>A avaliação da qualidade escolar não expressa um fim em si mesmo, mas subsidiada a tomada de decisões para o alcance de objetivos previamente almejados.</p> <p>RESULTADOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Disponibilização de materiais impressos e aparato tecnológico disponível na escola; -Valorização das múltiplas linguagens que o aluno utiliza para desenvolver suas hipóteses na realização das atividades; -Relações interpessoais estabelecidas para avaliar continuamente atitudes, valores e conhecimento; -Observação e análise das atividades entregues pelos alunos, apontado dificuldades e oportunizando maneiras de saná-las; Motivação e empenho dos professores, suporte da equipe técnica, alunos interessados e participativos. Interesse do grupo em favorecer os mecanismos pedagógicos para melhorar as aprendizagens Adequação do plano de aula e do conteúdo. Espaço de diálogo aberto e receptivo por parte dos pares, equipe e ONGs na busca de melhoria, além do comprometimento dos professores na evolução dos alunos. Estudioteca, biblioteca, jogos pedagógicos. Trabalho em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dificuldade no suporte físico (presencial), em momento de isolamento social; -Ausência e oscilação na participação dos alunos nos grupos de estudos; Falta de participação dos familiares. Abismo entre aqueles que podem dar continuidade ao seu trabalho e ao processo de aprendizagem. Falta de compreensão do que representa a avaliação global de desenvolvimento humano (visão holística). A oferta de um material pedagógico adequado ao ensino remoto desde os primeiros dias de aula acarretou danos para o processo educativo. O processo de avaliação muitas vezes é comprometido pela grande carga que se impõe sobre quem avalia, com uma série de urgências por vezes de ordem administrativa ou pedagógica. Falta de materiais e equipamentos que promovam o interesse dos alunos. Equipamentos tecnológicos e material insuficiente para alunos e professores. Pandemia- isolamento social 	<ul style="list-style-type: none"> -Interação dos alunos por meio das devolutivas das atividades; Avaliações externas, Prova Santos dá um filtro de com está a aprendizagem dos alunos. UA CEP Marina magalhães que atende os alunos, parcerias com empresas, os projetos, as provas avaliativas que geram indicadores etc Exploração e conhecimento cultural do entorno. Trabalho conjunto com as ONGs na complementação do aprendizado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta da participação das famílias na vida escolar dos filhos; -Burocracia criada para entrega de documentação necessária para o registro e comprovação do trabalho realizado; Desigualdade de oportunidades de acesso às tecnologias. CONVIVER COM MORADORES DE RUA. Os ataques que a escola sofre com roubos que prejudicam o bom andamento da escola. Precariedade no tocante ao transporte e aporte de funcionários para o acompanhamento nas saídas técnicas A dificuldade de acompanhar o processo educativo reflete em um resultado negativo na aprendizagem dos alunos. O uso de recursos e ferramentas tecnológicas enriquece esse processo, porém nem todos alunos têm acesso à internet. Falta de vigilância do entorno. Proximidade com pessoas dependentes químicas e roubos frequentes nas proximidades Pais descomprometidos que acreditam que a escola é depósito de alunos. Pandemia; desemprego; Vulnerabilidade Social; Drogas... Roubos, uso de drogas que tem ao entorno da escola, falta de segurança!
---	--	--	--	--	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">INOVAÇÃO E INVESTIGAÇÃO</p>	<p>A escola, em seus diferentes níveis e modalidades, precisa articular-se fortemente com ações que favoreçam a pesquisa, a investigação científica e tecnológica e a inovação, desenvolvendo atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, do aprimoramento da teoria e da prática, da utilização de novas tecnologias, metodologias investigativas, criativas e emancipadoras que contemplem todas as áreas do conhecimento.</p> <p>METODOLOGIAS - APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecimento das características da nossa comunidade; -Ações acadêmicas e sociais garantindo acesso a informação; -Maior estreitamento de relações pais/escola durante a Pandemia de COVID-19, aumentando as possibilidades de comunicação; -Atuação efetiva em diversas esferas: pedagógica, social, emocional, entre outras; -Incentivo do pensamento crítico, relacionando o cotidiano do estudante com os conteúdos pedagógicos trabalhados, possibilitando crescimento em atitudes e participação; QUADRA COBERTA Espaços da escola e ambientes diversificados, materiais tecnológicos. Estudioteca, biblioteca, sala de arte e jogos pedagógicos. Formações e integração da equipe e professores. Equipe comprometida e salas amplas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Distanciamento causado pela suspensão das aulas presenciais, causando um sentimento de solidão e perda do vínculo com o ambiente escolar; -Compreensão que o aprendizado escolar está em defasagem; NÃO PODER DAR AULA NA QUADRA COBERTA NESTE PERÍODO DE PANDEMIA. Abismo em relação a desigualdade social e o acesso às tecnologias digitais. Frequência discente e rotatividade de equipe. A dificuldade de acesso à internet é o que tem causado a maior desigualdade entre os alunos. A falta de participação das famílias e a necessidade de ensino remoto vem estreitando cada vez mais as possibilidades de uma educação significativa para o aluno, que está ficando cada vez mais defasado, além da falta de instrução de muitos desses pais para acompanhar o processo educativo. Falta de wi-fi nas salas de aula. Internet para todos, material de qualidade (artes, escolar). Tentar trazer as famílias para uma participação maior. Reformas e muito barulho durante as aulas e falta de materiais necessários aos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Oferta de ações diversificadas disponíveis no Currículo Santista para atender as necessidades dos alunos; -Email institucional do aluno, disponibilizado para a utilização dos recursos da Plataforma Gsuite; -Portal da Educação; -Incentivo à leitura, por meio de atividades do Projeto Santos a Luz da Leitura; -Re-planejamento das ações pedagógicas baseado nas necessidades dos alunos; A escola está no Centro Histórico de Santos e perto dos morros, onde podem ser explorados para fazer estudo do meio. A região onde fica a escola, existem vários monumentos históricos como a Bolsa do Café, Mosteiro de São Bento, Cais do Valongo, Igreja do Valongo, Museu do Café, Museu Pelé, Teatro Guarany, Teatro Municipal. Novos aportes oriundos da reforma cito estudioteca A escola fica próxima de vários pontos culturais, o que possibilita o trabalho dos potenciais de território, favorecendo o conhecimento na prática e as atividades interdisciplinares. Escola Total; Espaço de diálogo aberto e receptivo por parte dos pares, equipe e ONGs na busca de melhoria, além do comprometimento dos professores na evolução dos alunos. Professores, educadores, Equipe Técnica e 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de acessibilidade aos recursos tecnológicos (professores e alunos), como internet e dispositivos eletrônicos para o acesso às atividades do trabalho remoto; ALUNOS EM ENSINO REMOTO E HÍBRIDO. A criminalidade no entorno da escola, barulho que atrapalha o aprendizado dos alunos no ambiente interno. A insegurança provocada pelos usuários de drogas que vivem muito próximos a escola. Vulnerabilidades do entorno, ausência de ronda escolar mais efetiva A falta locais de recreação para as crianças. O aparente abandono de vigilância do entorno. Presença de usuários de drogas, excesso de lixo no entorno, grande movimento de caminhões e empresas que produzem ruídos altos e poluição para os alunos. Muitas famílias não participam e não dão o devido valor ao trabalho desenvolvido na escola. Falta de comprometimento dos pais e conscientização quanto a importância da participação!
--	---	--	---	--	--

X - PLANO DE AÇÃO					
	METAS A ATINGIR	(Políticas Públicas/ Políticas Educacionais/ Projetos Institucionais/ Projetos Didáticos Interdisciplinares/ Ações Pontuais / Ações Processuais)	PERÍODO	RESPONSÁVEIS PELA AÇÃO	PARCEIROS
GESTÃO DEMOCRÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Participação da equipe da Escola Total que atende o contraturno em reuniões pedagógicas; - Empreender um Conselho de Escola ativo com a participação de no mínimo 50% dos conselheiros eleitos. E aumento de 20% da participação dos professores. - Fomentar uma participação efetiva nas decisões e práticas educacionais e administrativas. Ação do Conselho de Escola e APM. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões periódicas com a equipe da Escola Total. - Maior divulgação das reuniões do Conselho, confeccionando faixas para a porta da escola a cada reunião marcada. - Reuniões (RAP, RPS, RET, REFUN, Conselho de Escola e APM) e articuladas ao funcionamento diário da UME. 	- Durante o ano letivo.	Equipe Gestora, Membros do Conselho de Escola e APM da UME.	UAJCEP e profissionais da Escola Total Núcleo Marina de Magalhães.
INOVAÇÃO E INVESTIGAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar uma maior participação da família estabelecendo uma parceria acolhedora entre alunos e professores. (valorização da pessoa); - Readequação dos Conteúdos com a finalidade de aproximar a educação da realidade dos educandos para tornar o aluno pesquisador e protagonista no seu processo de aprendizagem, valorizando também, o conhecimento que ele já possui; - Acolher e minimizar os efeitos que a pandemia trouxe para os nossos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilização de recursos: áudio visuais, impressos e canal de escuta para esses estudantes; - Construir um projeto voltado a valores humanos, simples e envolvente. Projeto menos conteudista e mais humanista; - Readequar o plano de curso dos planejamentos trimestrais para que leve em consideração as vivências do aluno e que traga uma abordagem de conteúdos significativos; - Usar plataformas, aplicativos e ferramentas tecnológicas para que o aluno desenvolva o domínio de metodologias que auxiliem seu estudo com a finalidade de desenvolver habilidades essenciais a fim de assegurar a continuidade da aprendizagem nos demais anos/níveis de ensino; 	- Durante o ano letivo.	Equipe Gestora, professores e comunidade escolar.	Comunidade Escolar
AValiação e ACOMPANHAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta de reforço de aprendizado no contraturno, com a aplicação de metodologias diferenciadas em uma perspectiva de múltiplas linguagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar as devolutivas dos alunos respeitando, acolhendo suas necessidades e dificuldades de maneira responsável sanando possíveis erros durante o processo de aprendizagem; - Comparar constantemente teoria com a prática; - Analisar os resultados das ações e replanejar ações sempre que possível; - Avaliar continuamente de maneira reflexiva nas devolutivas aos alunos; - Ações de acompanhamento e organização dos registros do percurso escolar. 	- Durante o ano letivo.	Equipe Gestora, discentes, docentes e funcionários.	Comunidade Escolar

XI - PLANO DE FORMAÇÃO						
	PÚBLICO-ALVO/QUANTITATIVO ESPERADO			METAS	AÇÕES	S (RAP / RPS / RPA / RAC / RFS/ HTI / REFUN /
	DOCENTES	NÃO DOCENTES	COMUNIDADE			
GESTÃO DEMOCRÁTICA	Todos os docentes	Funcionários da UME e da BASE Terceirização	Aberta aos pais	<ul style="list-style-type: none"> - Prover espaço para que todos possam participar, conhecer seus direitos e competes, colaborando com os projetos e com as atividades cotidianas da UME. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar os competes/ estudo dos seguintes documentos: Regimento Escolar, Estatuto dos Funcionários Públicos, Estatuto do Magistério e PDR. - Equipe Gestora. 	<ul style="list-style-type: none"> * R.A.P * RPS * REFUN * REG * RPM
INOVAÇÃO E INVESTIGAÇÃO	Todos os docentes	Equipe Gestora e Funcionários	Aberta aos pais	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar novas práticas lúdicas e diferenciadas em sala de aula; - Formações Continuidas com assuntos pertinentes a prática docentes, principalmente os relacionados a tecnologia, diante dos desafios impostos pela Pandemia de Covid-19; - Disponibilizar espaço para troca de experiências e planejar ações interdisciplinares; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões coletivas e individuais com assuntos referentes as dificuldades encontradas em sala de aula; - Coordenação Pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> * RPA * HTI * RAP * RPS
AValiação e ACOMPANHAMENTO	Todos os docentes	Equipe Gestora e Funcionários	Aberta aos pais	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os resultados das ações e reformular ações; - Observar a realidade atual num cenário Pandêmico para articular melhorias no acolhimento, envolvimento e participação dos alunos; - Organizar os planejamentos e materiais de referência dos alunos com dificuldade para dar continuidade de acompanhamento no trabalho pedagógico; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões de planejamento de cada segmento para organizar o material de referência aos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> * RPA * HTI * RAP * RPS



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

JÉSSICA MUNIZ BRAGA

**O CURRÍCULO SANTISTA E AS PRÁTICAS DE
MULTILETRAMENTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**MULTILETRAMENTOS NO CURRÍCULO:
“CONECTANDO SABERES”**

SANTOS

2022



JÉSSICA MUNIZ BRAGA

**O CURRÍCULO SANTISTA E AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MULTILETRAMENTOS NO CURRÍCULO:
“CONECTANDO SABERES”**

Produto aprovado para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental e validado pela banca de dissertação composta pelos examinadores Prof.^a. Dra. Tathianni Cristini da Silva e Prof. Dr. Michel Costa.

Orientação: Prof.^a. Dr^a. Mariângela Camba

**SANTOS
2022**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EAD – Educação a distância

FOFA - Forças, oportunidades, fraquezas

HTI – Hora de trabalho individual

HTPC – Hora de trabalho pedagógico coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RAP – Reunião de aprimoramento profissional

RPA – Reunião Pedagógica e avaliativa

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

UME – Unidade Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	209
2 JUSTIFICATIVA	211
3 OBJETIVOS	212
3.1 Objetivo geral.	212
3.2 Objetivo específico	212
4 PROCEDIMENTOS	213
4.1 Especificações do curso.....	214
4.2 Desenvolvimento da formação em serviço.....	215
4.3 Layout na prática: dinâmicas:- da teoria a práxis efetiva	216
5 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	217
5.1 Metodologias x aplicabilidades das formações em serviço.....	220
5.2 Cronograma.	224
5.3 Avaliação	224
6 EIXO FORMATIVO – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	225
6.1 Pensamentos de Paulo Freire para reflexões e debates.	230
REFERÊNCIAS.....	233
APÊNDICES – Textos formativos.	237

1 INTRODUÇÃO

A abordagem de formação em serviço no formato *híbrido* (presencial e EAD) resulta da pesquisa sobre O Currículo Santista e as práticas de Multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental - detectada a necessidade de um novo modelo a ser apresentado a Secretaria Municipal da cidade de Santos –SP, após análise dos resultados da referida investigação acadêmica.

Pensar um currículo crítico (embasado dentro de um projeto político pedagógico que esteja consonante a essa disposição), embora nos pareça crucial para mitigar as disparidades socioculturais que contrapõem tal perspectiva, tem se revelado como um “embate pedagógico”, deflagrado por inúmeros desafios – de ordem política e social, sem mencionarmos os entraves oriundos pela gestão democrática de modo figurativo.

Tais conotações se configuram tanto na esfera laboral quanto nos discursos de muitos docentes (talvez exauridos dentro da logística que dificulta os momentos necessários para partilhas e trocas), mas principalmente por uma sistematização organizada pela ótica negacionista que coloca as pautas étnico raciais em tempos sazonais, quase sempre em datas temáticas no calendário escolar (e até mesmo o social!), camuflando espaços de esteio cabíveis às discussões. Não se trata aqui de um hasteamento de bandeiras identitárias, ou seja, de evocar benemerências...

A ênfase consiste em assegurar dentro dos currículos, o reconhecimento, a devida valoração dessas culturas, pois mais do que falarmos sobre, faz se necessário desenvolver ações práticas que possam emergir tais discussões; ressaltando-se aqui, a premissa do respeito bilateral para tais reflexões.

Isso porque, enquanto sujeitos sociais, todos devemos nos valer da empatia e considerar as diversidades sem conjecturas pejorativas ou mesmo conferindo “relevância” a um ou outro aspecto identitário; o que infelizmente ainda estamos buscando nas concepções humanas.

A esse respeito, hooks (2013) afirma que

É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a

criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais. (hooks, 2013, p. 52).

Este lugar de fala, precisa se fazer presente dentro das práticas pedagógicas, a representatividade curricular não deve estar restrita a suposta abolição citada em maio ou numa demarcação no mês de novembro; a interdisciplinaridade é um lócus no qual o docente pode ancorar tais anseios e desenvolver suas intencionalidades de forma a promover essas reflexões.

Os espaços de identidade e pertencimentos carecem de ampliação efetiva na Educação, dentro dessa perspectiva, damos luz as considerações de Ribeiro (2018) quando expressa

Continuar no achismo apesar da desigualdade latente sendo mostrada é concordar com essa desigualdade. Negar a existência de fatos sociais e ridicularizar lutas históricas por equidade não é dar opinião, é compactuar com a violência. (RIBEIRO, 2018, p.35).

Por meio de interventivas estruturadas pelo viés dos Multiletramentos, temos inúmeras possibilidades de ampliar olhares, trabalhar o exercício de autonomia e criticidade que concernem os currículos, reconfigurando trajetórias dentro das pluralidades, valorizando as múltiplas linguagens de modo a combater as marginalizações implícitas em muitas práticas, afinal, “[...] Esse sempre será um debate vivo, inacabado e evasivo, pois reflete o caráter aberto [...] A cultura escolar teria outra vitalidade se abarcasse os conflitos culturais e sociais !” (SACRISTÁN, 2013, p.29).

Outrossim, desnaturalizar qualquer forma de intolerância estrutural que segrega, impossibilita e reafirma a ausência de políticas e ações educacionais para a valorização das múltiplas culturas, da representatividade latente estatisticamente que precisa se tornar pertencente de fato socialmente, nos direciona ao desenvolvimento dessa sequência de atividades para o ensino fundamental (anos iniciais), na perspectiva dos letramentos críticos voltados ao extrapolar de sedimentações errôneas as quais buscamos desconstruir criando novos fomentos para inferências basilares de respeito aos multiculturalismos e interlocuções contínuas, construtos norteadores dentro de um currículo mais equânime.



Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2020/09/7-tirinhas-de-mafalda-para-refletir-sobre-os-tempos-atuais.html>, acesso em 05 de junho de 2022.

2 JUSTIFICATIVA

A semiótica educacional traduz e coaduna com o viés da multimodalidade que se estabelece na esfera acadêmica e abarca todos os níveis formativos dentro de um campo preestabelecido, contudo, faz-se necessário conceber primeiramente, quais consagrações permitem ao docente mediar sua prática com delineamento e consequente uso das tecnologias e aportes midiáticos para a devida introdução do conceito de Multiletramentos dentro do currículo formal e suas concepções para assistir as nossas pluralidades sociais.

Nessa abordagem, a dialética que matiza e estrutura essa prospecção de formação em serviço, dentro das especificidades para estar consonante com os critérios que se estabelecem dentro da Base Nacional Curricular Comum - BNCC e suas readequações ao currículo integrado nacionalmente, tem por intuito compartilhar assimilações pedagógicas de modo a conduzir o docente em seu processo de aprimoramento, sempre se pautando pela ética e respeitando as diversidades que nos caracterizam.





Fonte: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>, acesso em 05 de junho de 2022.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Desenvolver formação docente em serviço dentro da perspectiva multimodal (diferentes linguagens e conexões), promovendo a reflexão crítica das práticas de Multiletramentos, inserindo as diferentes mídias (visuais e tecnológicas) no currículo formal das instituições escolares da rede municipal de Santos. Conceituar a definição do termo "Multiletramentos" junto aos docentes dentro do processo formativo – na perspectiva do agir *in loco*, em parceria com a coordenação pedagógica da UME, exercitando suas metodologias educacionais em diferentes segmentos (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental).

3.2 Objetivos específicos

- Conceituar as terminologias de Interdisciplinaridade x Multiletramentos no currículo
- Desenvolver construções para aplicação crítica docente de práticas voltadas aos Multiletramentos
- Validar o uso das múltiplas linguagens (mídias x tecnologias) no currículo formal das instituições da rede municipal de Santos
- Determinar interventivas na esfera laboral docente com maior equidade dentro das diversidades assistidas (AEE /NEE).



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/118509441789/tirinha-original>, acesso em 05 de junho de 2022.

4 PROCEDIMENTOS

Esquematizar concepções teóricas e práticas que promovam as descrições estabelecidas no escopo inicial, promovendo o incentivo e contínua formação docente para a inserção de novas metodologias que corroborem com as necessidades apresentadas na sociedade educativa observada nesse estudo acadêmico sob o viés dos Multiletramentos no Currículo Santista.

Trabalhar a reflexiva, o autoconhecimento e o gerenciamento do planejamento a prática docente com uso das interventivas propostas, porque “[...]”

Qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos.” (MORIN, 2015, pág.10).

Para tanto, a formação em serviço ocorrerá durante os horários de trabalho pedagógico coletivo da escola (HTPC), versará por meio de leituras orientadas em materiais de aporte/estudo, bem como sugestões específicas de complementações didáticas atreladas a aplicabilidade de aulas híbridas, dentro dos campos multimodais de ensino x aprendizagem, sempre com foco nas multimodalidades, dos letramentos no currículo de visão crítica, fazendo uso das mídias e tecnologias dentro da Educação formal de modo efetivo e crescente, sem desconsiderar práticas correlatas capazes de “[...] provocar a coesão-pela-diversidade, comprometer-se com o papel cívico e ético das pessoas, o que , certamente, envolve letramentos críticos.” (ROJO, 2013, pág.17).



Fonte: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>, acesso em 05 de junho de 2022.

4.1 Especificações do curso

Inicialmente, será informado ao corpo docente que as reuniões serão formativas (como de fato devem ser!), com a intencionalidade de oferecer maiores subsídios frente aos novos cenários estabelecidos; logo, a coordenação irá integrar alguns materiais que abarcam os Multiletramentos de modo a promover reflexões e também novas interventivas didáticas.

O cronograma temporal previsto será de um mês (valendo-se dos encontros semanais estipulados em calendário escolar), delineando estudos que conceituam os letramentos múltiplos e suas especificidades pedagógicas.

A participação é em caráter de convocação formativa; conciliando as demandas documentais e funcionais da escola, bem como ressaltando-se questões de ordem médica.

Reforçamos nesse sentido, que eventuais ausências ao longo dos encontros não configuram “liberação” das reflexões propostas bem como consequente socialização após as partilhas de estudo e aplicações, considerando que “[...] Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada. (SANTOS, 1995, p. 271)”.

Nosso maior compromisso enquanto docentes é justamente o desenvolvimento de um trabalho de qualidade que começa a partir do autoconhecimento e das readequações de nosso trabalho sempre que necessário; a

criticidade deve ser parte relevante de nossas práticas dentro das perspectivas comuns que evocam mais dignidade para as pessoas, o que nos inclui...

Nossa contribuição valorosa dentro desse contínuo processo evolutivo passa por esses momentos de partilhas das experiências, das angústias e do modo colaborativo para alcançarmos a superação das desigualdades!



Fonte: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>, acesso em 8 de junho de 2022.

4.2 Desenvolvimento da formação em serviço

Dada a apresentação da formação em serviço aos docentes, estima-se que haja a construção de novas práticas, reflexões de estudos permanente voltada aos Multiletramentos no currículo e demais aspectos interdisciplinares, logo, a proposta de intervenção se organiza em dois eixos formativos, um voltado aos anos iniciais e outro direcionado aos anos finais do ensino fundamental, de modo a contemplar os públicos assistidos no âmbito da instituição objeto desse estudo acadêmico.

Para os anos iniciais, a formação prevê (decorridos os tempos de reflexão e partilhas coletivas docentes), a elaboração de uma sequência didática voltada aos Multiletramentos, a formação fará a inserção de uma abordagem pedagógica nessa perspectiva afim de munir os docentes participantes de um referencial prático, conforme se observou ser o maior apontamento de carência: a ausência de bases que possam ser replicadas e readequadas de acordo com as especificidades e diversidades de cada grupo classe; já a formação voltada aos anos finais do ensino fundamental terá uma conotação mais “dinâmica” dada a multiplicidade de grupos os quais são assistidos pelos docentes especialistas em cada componente curricular.



Fonte: <https://viladeutopia.com.br/charge-de-genin-134/>, acesso em 8 de junho de 2022.

4.3 Layout na prática: dinâmicas – da teoria a práxis efetiva

A fim de promover a reflexão-ação docente, faremos uso da *metateoría* (teoria da teoria), para que os professores repensem de modo inicial, sobre a tríade central dessa pesquisa, cujas terminologias são currículo, interdisciplinaridade, Multiletramentos; para tanto, serão usados alguns fragmentos desse estudo somados aos aportes referenciais; buscando assim estruturar as discursivas diante da proposta formativa.

Os recortes utilizados serão delimitados conforme as devolutivas (considerando-se os pressupostos básicos que os referem) dentro das observações apontadas pelo grupo docente.

É necessário provocar os pares docentes com exercícios de vivências, tal qual fazemos com os discentes ao indagar uma nova propositura, para que tenhamos condições de constatar mudanças por meio do estudo teórico efetivado pela prática cotidiana destes professores...

Isso porque, *multiletrar* implica também na junção das habilidades didáticas para a leitura e escrita, domínios do raciocínio lógico, ensino híbrido com uso das metodologias ativas, tecnologias mas, sobretudo, o elencar de tais possibilidades nos revelam que multiletrar é *humanizar!*

Relembrar aos docentes a importância em acolher as dificuldades de aprendizagem, começando pelas próprias limitações docentes, mantendo o olhar sensível, a escuta aberta, oportuna, crendo verdadeiramente nas superações e êxitos, fortalecendo os potenciais discentes e não eximindo-se dos conflitos...



Fonte: <https://tirsarmandinho.tumblr.com/post/118509441789/tirinha-original>, acesso em 7 de junho de 2022.

As dinâmicas consistem no uso de charges, tirinhas e demais elementos visuais (cito obras e pinturas de cunho abstrato, fugindo da aparente obviedade), fazendo com que os referidos professores atuem na formação com postura colaborativa e enxerguem assim o quão precioso é o trabalho em partilhas!

Algumas das principais ações concentram-se em:

- Ampliar as semioses linguísticas no currículo (interpretações x significados);
- Descentralizações no currículo (Multiletramentos e clivagens sociais em pauta);
- Análises de audições (seleção de músicas para inferências x assimilações);

5 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

A metodologia a ser desenvolvida dentro de cada eixo formativo se dará conforme segue: para os anos iniciais, o trabalho com linguagens visuais permite ao docente explorar as multimodalidades de modo a oportunizar diferentes formas de significar o mundo (numa dimensão concreta ou abstrata), as relações simbólicas precedem um olhar atento para que essas interventivas ocorram estabelecendo conexões entre os sujeitos, portanto, as práticas “engessadas” dão lugar a novas leituras e releituras – seja valendo-se de aportes midiáticos ou de ilustrações, imagens, pinturas, toda forma de expressão nos remete a um determinado significado logo

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora (...) À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional. (hooks,2013, p.56).

Outrossim, a prerrogativa de uma sequência didática voltada a valorização da cultura negra dentro do currículo por meio dos Multiletramentos, na intencionalidade de promover a escuta, a partilha de olhares diante de cada aspecto apresentado dentro dessa ação, embasa novos elementos que se “*unem*” na dimensão da práxis e a aprendizagem.

A questão do racismo estrutural que permeia toda a sociedade se materializa também e principalmente em espaços formativos, sabemos que

Todas as conquistas que a história registrou – a abolição da escravidão, da servidão pessoal, a liberdade de propriedade predial, da indústria, da consciência, etc – tiveram que ser conquistadas, em primeira estância, dessa forma, por meio de batalhas violentas, que muitas vezes duraram séculos. (IHERING,2011, p.61).

Essa situação reflete a necessidade de elaborarmos vivências colaborativas, que rompam modelos estandardizados pondo em voga discussões críticas entre os discentes, seus costumes locais, enxergar as pluralidades do entorno escolar (metalinguagem) e ter nesse processo; entendimento acerca das aprendizagens partilhadas gerando assim movimentos de valoração, respeito, conhecimentos e pertencimentos frente as análises desenvolvidas.

As referências bem como as atividades docentes devem suscitar caminhos para uma equidade legitimada e não inferir em modismos sazonais, isto é, praticar o exercício de enxergar de fato as reais carências de nossa sociedade no tocante aos valores sociais, a toda diversidade que nos caracteriza enquanto nação miscigenada, deixar de dar enfoque ao externo e pensar

Será que a mente do brasileiro está tão colonizada e sua emoção condicionada a ponto de chorar a morte de franceses e não a morte

cotidiana e sistemática do seu próprio povo? Ou de não se importar com o que acontece em países africanos? (RIBEIRO, 2018, p.103).

O limiar de nossas intencionalidades remete aos resultados que precisam ser modificados com urgência, valendo-se dos Multiletramentos para que tenhamos condições de pautar as identidades e conferir-lhes o devido respeito!

Esta sequência se caracteriza pela interatividade, de forma contextualizada e interdisciplinar, pois as interdependências dessa proposta denotam o enfrentamento às alienações e inversões dos sujeitos diante do próprio pertencimento (étnico cultural) porque “[...] acreditamos que o cenário só mudará radicalmente com uma mudança de atitude por parte dos professores ao reconhecerem as falhas, incompletudes, inconsistências daquilo que ensinam e, conseqüentemente, buscarem novas perspectivas para dar conta da complexidade “[...] como requer uma sociedade em que as práticas dos mais diferentes letramentos se tornam cada vez mais necessárias para todos os atores sociais” (MALAVASI; SANTOS,2014, p.142).

Sobretudo, o docente jamais deve se omitir de seu papel em promover a criticidade dos sujeitos e dar-lhes, portanto, espaços de voz e escutas que discutam as melhorias cabíveis indistintamente, pois mascarar ou cruzar os braços diante das covardias sociais é inadmissível, de modo que nas palavras de Ihering (2011) a passividade e as concessões inadvertidas se acumulam e

A essa opinião eu me oponho com o princípio: resistência à injustiça, a resistência ao errado frente ao domínio da lei, é o dever de todos que têm direitos legais com eles mesmos – é um mandamento da autopreservação moral, pois essa resistência deve, para que a lei se afirme, ser universal. (IHERING,2011, p.75).

Novas epistemologias são necessárias em tempos cada vez mais tempestuosos cuja marcha intolerante nos induz silente e tortuosamente a *barbáries* das quais primamos que permaneçam no pretérito!

5.1 Metodologias x aplicabilidades das intervenções em serviço

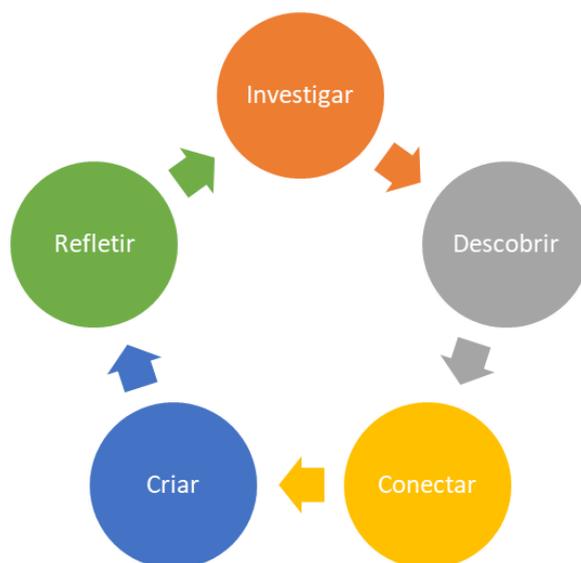
A partir da análise desse núcleo de pensamento, considera-se o exposto: elaboração e o planejamento de uma sequência didática, estruturada em formato híbrido (aulas síncronas *versus* assíncronas), direcionadas aos 4º e 5º anos do ensino fundamental, cuja inserção curricular se embasa na concepção interdisciplinar, pois as “[...] noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.” (FAZENDA, 2008, p.21).

Há de se ressaltar que por meio das ações (que compreenderão instituir seleção cuidadosamente organizada para ampliar as capacidades de leitura e escrita autônoma dos indivíduos com diferentes linguagens), far-se-ão alguns debates sobre questões de ordem socioemocional, ética, valores, o respeito às multiculturas, especialmente, a cultura negra e indígena fomentadas nos Multiletramentos dentro da abordagem curricular, usando recortes dessa pesquisa como aporte teórico.

Para isso, estima-se delinear o trabalho pedagógico aplicando as capacidades de normalização, comunicação, textualização e intertextualização; pois carecemos dessas ampliações nas desenvolvuras docentes ou seja, cada etapa dentro da referida sequência precisa equilibrar todo o processo!

Etapas como o momento de revisar uma produção textual, a título de exemplificação, é de extrema importância, não se trata exclusivamente de “passar a limpo”, pois cada revisão nos permite o ressignificar, um novo prisma, maior polidez na escrita (e também no discurso), os direcionamentos traçados resultarão ou não na amplitude almejada a medida em que deixarmos de nos ater aos tradicionalismos impostos e nos concentrarmos nos letramentos vernaculares, em priorizar as reais necessidades de um grupo para “[...] formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua.” (ROJO, 2012, p.115).

Nessa analogia, as práticas buscam inferências atreladas pela metodologia *steam*, que dispõe de pilares como o protagonismo discente, a inventividade, empatia e humanismo para resolução e reflexão de situações problemas valendo-se da interdisciplinaridade dentro das conduções didáticas; o fluxo abaixo demonstra essas vertentes, a saber:



Fonte: Modelo extraído do texto Nova Escola, metodologia Steam.

Paralelamente, o esquema a seguir compila o quadro de ações dessa sequência didática, estruturada em oficinas, com periodicidade semanal:

OFICINA	TEMA	DURAÇÃO
1- Apresentação da proposta	<p>Diversidade: o que é ?!</p> <p>Obs.: a cada oficina, o discente deverá fazer um registro pessoal a ser entregue no término das atividades – <i>portfólio de formato livre</i></p>	2h/a
2- Gêneros discursivos	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura negra: o que a história não contou /Calendário personalidades negras –ação permanente de estudos • Vídeo p/ reflexão • Espaço de escutas • Ativ. prática: representações em HQ 	3h/a
3- Leitura de imagens	<ul style="list-style-type: none"> • Racismo: como isso nos afeta • Espaço de escutas • Ativ. prática: na 	3h/a

	Estudioteca da escola, prod. textual sobre as imagens analisadas	
4- A música e sua expressão...	<ul style="list-style-type: none"> • Audições de diferentes estilos – rap, samba, reggae, funk • Considerações verbais • Ativ. prática: podcast de registro com escolha individual de 1 gênero apresentado, para socializar com o grupo classe 	3 h/a
5- O protesto e sua expressão...	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo para reflexão sobre veiculações recentes de atos racistas • Espaço de escutas • Ativ. prática: ilustração + mapa conceitual no caderno de Artes, expressões autorais e um vlog de entendimento sobre o vídeo apresentado 	3 h/a
6- Redes sociais x mídias e suas expressões ...	<ul style="list-style-type: none"> • Fruição: Amoras, Emicida • Espaço de escutas • Ativ. prática: resenhas da leitura + pesquisa de reportagem que relata a valorização cultural negra 	3 h/a
7- Gêneros discursivos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura no pátio: Chimamanda Nzo Adchie – “Sejamos todos feministas” • Espaço de escutas • Ativ. prática: carta coletiva encaminhada ao Copire-Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial e Étnica, via Grêmio 	3 h/a

	mirim	
8-A fotografia e sua expressão ...	<ul style="list-style-type: none"> • Expositiva iconográfica de acervos municipais com registros estudantis da população negra de Santos (período – décadas de 30 a meados dos anos 80) p/ análise • Espaço de escutas • Ativ. prática: escrita de poema ilustrado com seleção de 1 imagem como base de referência 	
9- Registrando a vida ...	<ul style="list-style-type: none"> • Fruição: personalidades negras de Santos – José Bonifácio, Djamila Ribeiro representatividade em pauta • Espaço de escutas • Ativ. prática: quem é minha referência na vida? Texto autoral a ser socializado entre os grupos 	
10- Construindo sentidos ...	<ul style="list-style-type: none"> • Encerramento da sequência de atividades de valorização da cultura negra – o que aprendemos? • Espaço de escutas • Ativ. prática: socialização dos portfólios autorais livres - expositiva oral x material • Compilação dos materiais com uso do Papyrus – apropriado para produzir e-books (podemos transformar um blog em livro, por exemplo), 	

	<p>disponibilizando o material para download nos formatos <i>pdf, epub e kindle</i>.</p> <p>http://papyruseditor.com/pt/</p>	
--	---	--

Fonte: Modelo adaptado extraído do material: Cadernos PDE, p.7, 2016.

5.2 Cronograma

A referida sequência fará parte do planejamento curricular que compreende o segundo semestre letivo do ano vigente, considerando-se que tal propositura didático pedagógica é extensiva a finalização do projeto concluído no primeiro semestre (intitulado: *Muito além dos muros da escola: os Multiletramentos e o uso da música na formação leitora*), o qual repertoriou previamente os grupos dos 5ºanos no tocante as metodologias aplicadas bem como as interconexões temáticas entre os diferentes gêneros no viés da interdisciplinaridade.

Ressalva-se que a implementação dentro da modalidade híbrida, dependerá das transposições oriundas dos protocolos de segurança para o cenário pandêmico.

5.3 Avaliação

A certificação que refere a participação na formação em serviço se dará consonante as disposições implantas pelo sistema de ensino, carga horária prevista será de 60 horas, concedida por e-mail aos docentes considerando-se as etapas de *formação, aplicação didática e elaboração da sequência de práticas no viés dos Multiletramentos* no currículo.

O intuito maior desta sequência didática é o de fomentar mais do que uma atividade de conclusão de estudos durante a formação docente, mas também a apreciação x valoração da cultura negra pelos discentes (e toda comunidade escolar), trabalhando e desenvolvendo repertórios individuais e coletivos nessa intencionalidade, utilizando aspectos de abordagem interdisciplinar, por meio dos

Multiletramentos, unindo aportes de musicalidades, atrelada ao uso das mídias, vivências socioculturais e na perspectiva de potencializar as vertentes educativas dentro de um currículo crítico para ampliação das habilidades de literacias, análise e produções textuais discentes, por diferentes construções e linguagens; expressões que favoreçam a aprendizagem significativa, compreensão leitora crítica e social de seu entorno cidadão, criando assim novas estratégias para a autonomia na construção de conhecimentos.

6 EIXO FORMATIVO – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para essa faixa, prevê-se um trabalho docente que visa ruptura de alguns descompassos históricos bem como conferir espaço de visibilidade dentro do currículo, para as “*invisibilidades*”, porque

“[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Tais práticas consistem no exercício de entender a heterogeneidade como base formativa, tanto para docentes como para os discentes, analisando interesses reais de um determinado grupo, de modo a partir das práticas e vivências sociais desse grupo para planejar as abordagens, a questão central nos remete a conceituar e privilegiar intervenções que tenham sentido para esses sujeitos, levando em conta as bagagens culturais diversas e toda a complexidade envolta na elaboração e seleção curricular pois ainda de acordo com Kleiman (2008) “[...] devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”.

E todas essas variantes, a mutabilidade implícita nos processos, nos remete as palavras de Freire (1996, p.96) “Quanto mais penso na prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada”.

Trazer a discursiva do cenário escravocrata herdado historicamente e suas conotações na contemporaneidade para as pautas curriculares, não é mera

disposição legal na Educação, mas sim consolidar espaços e direitos de pertença e valorização sociocultural, legitimar caminhos para as pluralidades, “descolonizar” construtos globais e locais, especialmente, mitigando as coerções de pertencimento e pondo em acréscimos os letramentos críticos. Kleiman

(2008) expressa a relevância da valorização multicultural na práxis educativa, por conseguinte, a inserção da chamada “*cultura periférica*” e suas formas de expressão nas discussões pedagógicas são um mote relevante para transpor entraves dominantes e excludentes.

Em síntese, o mapa conceitual exprime as intericonicidades cabíveis nessa ótica:



Fonte: Elaboradora pela autora.

Face a essa contingência, “[...] as distâncias sociais se refletem numa distância ideológica diferenciadora” (MOURA, 1994, p.244), daí a importância em discutirmos um currículo que possa gerar a quebra de paradigmas enraizados em nossa sociedade, para contextualizarmos o *interdiscurso*, ressignificando a historicidade de forma crítica, com a percepção das realidades, observando legados para recompor esses processos de enunciados híbridos pela discursividade nas

inter-relações dentro da escola. As disposições e o escopo da interventiva se configuram conforme segue:

Finalidade: (Formação docente para as práticas de Multiletramentos)

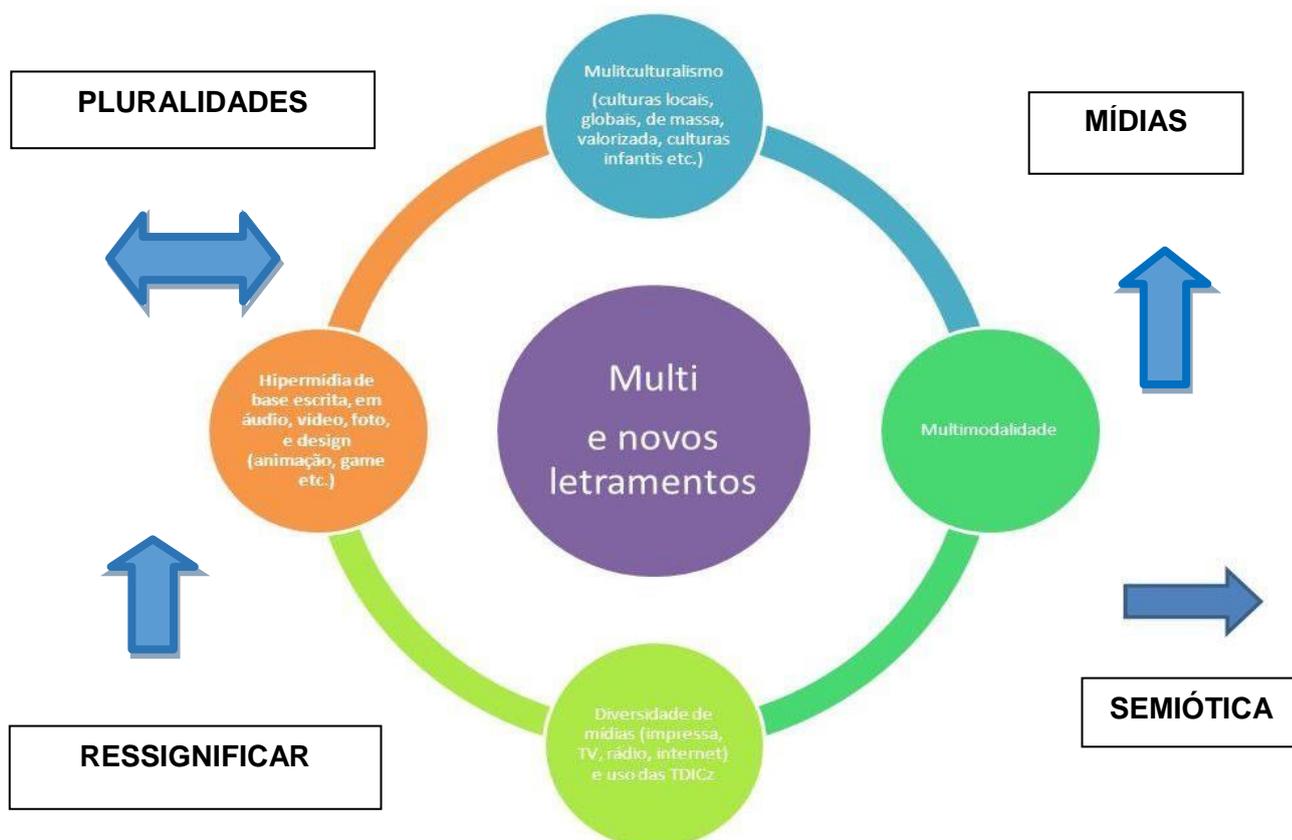
Ano: Ensino fund. II -9ºano x Ensino médio x Eja (ciclo 2)

Gênero(s): Resenha crítica x Dissertação argumentativa x Oralidades

Objetos de conhecimento: Relações do texto com diferentes linguagens, o contexto de produção formativa x Experimentação de papéis sociais x Práticas reflexivas

Práticas de Linguagem: Produção textual x expositiva oral

Sequência didática formativa que irá contemplar o HTPC com periodicidade mensal, sendo 2 encontros semanais



Fonte: Extraído de Multiletramentos e currículo – Ensino Integral – Barbosa; Rojo /2014.

Reunião de aprimoramento profissional - RAP 1

- Acolhimento (vídeo para reflexão sobre a importância do planejamento- <https://youtu.be/Q5R6yN81H9M>)
- Espaço para as considerações / Ativ. prática = Como estou planejando? Cada docente fará seu registro e vai expor seguidamente.
- Letramentos: Múltiplos, críticos, multimodais ... Sei do que se trata? <https://youtu.be/uL-lzPdg-Cc-> Considerações de um imortal da ABL
- Tarefa: pesquisar e trazer resumo para o próximo encontro, com exemplos em sua área de atuação no viés interdisciplinar

Reunião de aprimoramento profissional - RAP 2

- Acolhimento (Musicalização: <https://youtu.be/dztPY5P3U-A>); discussão sobre as metáforas implícitas na canção;
- Ativ. prática = Complete o verso:- “**Quem me dera ao menos uma vez...**”, pensando em sua práxis
- Tarefa: expositivas das pesquisas do objeto de estudo, Multiletramentos!
- Próximo encontro: cada docente deve trazer para o grupo uma angústia e uma satisfação que correlacione ambiente x didática de trabalho em formato de *podcast*;

Reunião de aprimoramento profissional - RAP 3

- Acolhimento – relatos e considerações; análise **FOFA** - Forças, oportunidades, fraquezas e ameaças no âmbito escolar; Currículo
- Ativ. prática: <https://youtu.be/6SRTQbBjrFs> / <https://youtu.be/XWKvowjJWQg> - apontamentos acerca do vídeo versus o patamar construído pelo coletivo
- Tarefa: atividade interdisciplinar de letramento aplicada; avaliação socializada na próxima reunião;
- Próximo encontro: Delineamento de ações em conjunto

Reunião de aprimoramento profissional - RAP 4

- Acolhimento - https://youtu.be/V-rXgE_ZDLg reflexão diante das questões apresentadas na animação
- Apresentações – individuais x coletivas sobre as práticas
- Organização da atividade de conclusão: a coordenação expõe a sequência de atividades que envolvem a interdisciplinaridade e os letramentos múltiplos trazidas pelo grupo para análises

Reunião de aprimoramento profissional - RAP 5

Estrutura formativa – Multiletramentos

- Apresentação da obra de referência da formação e bibliografia do autor (Obra *Jubiabá*, de Jorge Amado) – slides
- Indicação do filme + breve descrição da obra

- Elencar os aspectos principais para o desenvolvimento do trabalho docente voltado aos Multiletramentos – coletivamente!
- Tarefa: apresentar no encontro seguinte, as considerações da obra fazendo o paralelo com a comunidade assistida; formato *vlog*;

Reunião de aprimoramento profissional - RAP 6

- Acolhimento – **Letramento vernacular – Sabemos o que é?** (Breve contextualização, entrevista com Rojo, <https://youtu.be/iDu6TvO4svU>)
- Partilhas x visões do livro /HQ Jubiabá e planos de aula
- Disparidades x pontos comuns
- Ativ. prática = repensar as etapas de escrita, reescrita, revisão textual e mídias inseridas no cotidiano (*domínios x fragilidades*)

Reunião de aprimoramento profissional - RAP 7

- Acolhimento – audição da canção: **Astronauta de mármore** - <https://youtu.be/xCfcV9sgf0I>
- Vamos expressar:- o que sentimos ao ouvir essa música? Que mensagem ela nos traz?
- Ativ. prática – o que a letra dessa canção retrata no viés do letramento crítico? Registro docente.
- Tarefa: Refletir sobre as possíveis conexões entre a leitura Jubiabá x canção do Engenheiros do Havai; compartilhar no próximo encontro.

Reunião de aprimoramento profissional - RAP 8

- Acolhimento - Multimodalidades – leituras de imagens



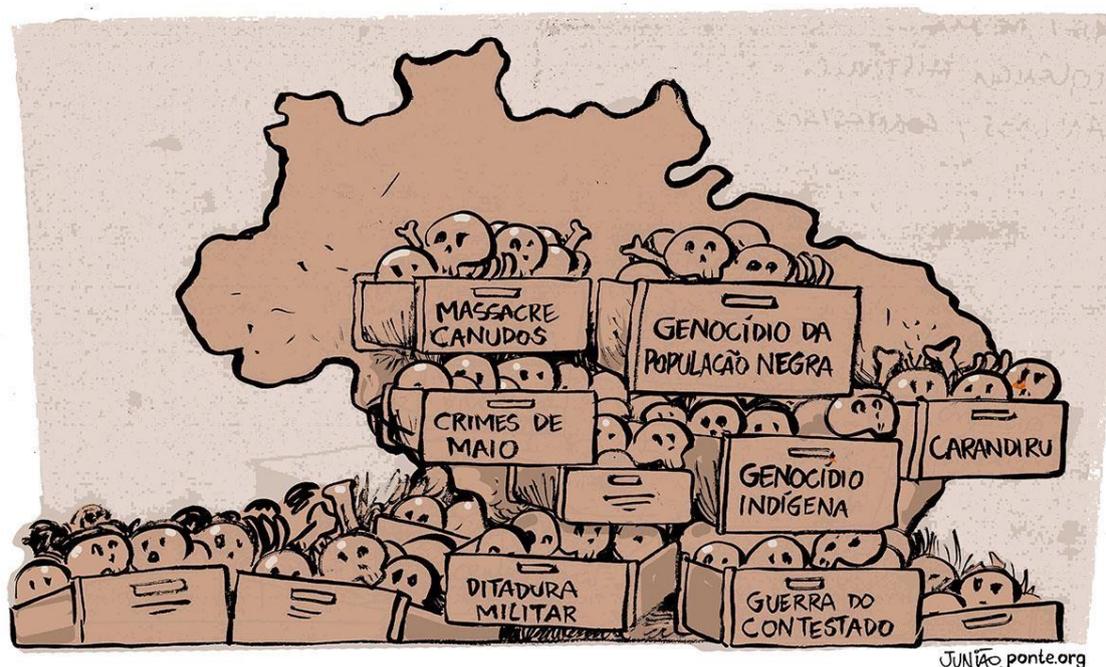
Fonte: <http://chebolas.blogspot.com.br/2013/06/charge-foto-e-frase-do-dia-8.html>, acesso em 08 de junho de 2022.



Fonte: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>, acesso em 08 de junho de 2022.

6.1 Pensamentos de Paulo Freire para reflexão e debate

- a) "Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.
- b) "Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros..."
- c) "Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais..."
- d) "Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa."



Fonte: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>, acesso em 10 de junho de 2022.

- Explanções sobre as imagens estáticas...Nossos alunos exercem suas percepções nesse sentido? Oportunizamos isso?
- Audição: <https://youtu.be/EMlftq-l71A>
- Compilação: nesta fase conclusiva da formação, os docentes devem cada qual realizar a análise dos estudos propostos, elaborando uma resenha crítica que reúna as abordagens descritas em síntese da obra Jubiabá atrelando as músicas "Astronauta de Mármore x Lanterna dos afogados considerando quais representações são significativas dentro da comunidade escolar; caminhos e possibilidades de articular as práticas de Multiletramentos dentro de um currículo pensando para a verdadeira formação crítica embasado pelas pluralidades.
- Encerramento: Entrega final das resenhas + plano didático na ótica dos letramentos múltiplos em formato criativo (livre escolha).
- Dinâmica: Em formato remoto ou presencial. <https://youtu.be/HQap2igIhxA>



Fonte: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>, acesso em 10 de junho de 2022.



Fonte: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/> acesso em 10 de junho de 2022.

REFERÊNCIAS

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE FAZENDAS DE ALMEIRIM. **Projecto educativo**. Unidos na Construção de uma escola para todos. Portugal: Triênio. 2008/2011.

AMADO, J. **Jubiabá**. 54. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CARTH, J.L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais** (afro-brasileira, quilombola, cigana). Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em 12 de junho 2021

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**: documento referência elaborado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília, 2017.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Escola Secundária Dr. José Afonso. **Análise de Pontos Fortes, Pontos Fracos, Oportunidades e Ameaças (Análise SWOT – 2011)**. Disponível em : http://repositório.ul.pt/bitstream/10451/6149/4/ulfpie039979_tm_Anexo_14.pdf> Acesso em 31 de janeiro de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**.17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC. **Como elaborar o Plano de desenvolvimento da escola**. 3. ed. Brasília, 2006.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

IHERING, R. VON. **A luta pelo direito**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

KLEIMAN.A.B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 12 de Abril de 2021.

KLEIMAN, A. B. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

KLEIMAN. A.B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna***. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

MALAVASI, A.; SANTOS, G. T. dos S. **Novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental**. Coleção Práticas Educativas.V.1, São Paulo: Humanitas, 2014.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em:

<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

MALAVASI, A.; SANTOS, G. T. dos. Novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. In: RODRIGUES, A. F.; FORTUNATO, M. P. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo**. São Paulo: Humanitas, 2014.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil Negro**. São Paulo: Ed. Anita, 1994.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (orgs.). Sociologia e teoria crítica do currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNANGA, K. **É preciso unir as lutas, sem abrir mão das especificidades**. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1970193-kabengele-munanga-e-preciso-unir-as-lutas-sem-abrir-mao-das-especificidades>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

OLIVEIRA, I. B. **Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984>. Acesso em: 09 de abril de 2021

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, v.2**, 2016. Curitiba: SEED/PR. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1878>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Aprendizes, Educadores, Comunidade: A Escola reconstruindo saberes**. Rio Piracicaba, Triênio 2010 – 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 148 p.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A.L. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A.L. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

STEAM. **Metodologia**, disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18021/como-levar-o-steam-para-a-sala-de-aula>. Acesso em 11 de junho de 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

APÊNDICES – Textos formativos

1 O CURRÍCULO E SUA IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM

“A verdadeira ignorância não é a ausência de conhecimentos, mas o fato de se recusar a adquiri-los”.

(POPPER,2021, Online)

A etimologia do termo expressa que o currículo pode ser traduzido como um “caminho” a ser percorrido nos processos de ensino x aprendizagem. O currículo pressupõe as intencionalidades pedagógicas, que objetivos pretendemos atingir, carrega a universalidade de abordagens implícitas em si, cuja finalidade é oferecer dentro desse recorte plenas condições de desenvolvimento para os diferentes sujeitos que são partícipes dessas partilhas de aprendizagens.

Nesse sentido, tudo que abarca os desígnios educacionais – da gestão ao entorno escolar, da construção do projeto político pedagógico - PPP aos “dados” e especificidades de cada instituição, da formação docente e suas respectivas concepções, chegando ao *laissez-faire*, a práxis...o currículo une todos os pressupostos da Educação!

A função social da escola é compartilhar a herança cultural da humanidade em seu currículo, entretanto, temos observado que para isso, muitas são as lutas travadas nesse contexto.

Nas palavras de Althusser (1980) toda luta política gira em torno em do Estado, o status quo que tanto se discute e está imbricado no currículo diretamente, perpassando ideologias no que diz respeito a aprendizagem. Pensar o currículo e toda sua complexidade, nos evoca Morin (2015), referindo a construção dos saberes, que passa pelos letramentos e vivências de cada sujeito no âmbito das esferas educativas e socioculturais.

Tudo isso culmina nos desdobramentos e na organização de um currículo em cada chão de escola, logo, acolher estudos e perspectivas sobre nos permite novas

reflexões e prismas acerca deste importante delineamento normativo que constitui as práticas de Educação em nosso país.

Outrossim, não há como dissociar a didática do currículo, postas as confluências que os envolvem e a complementaridade intrínseca nos processos formativos, Libâneo (1985) afirma que as relações pedagógicas na práxis devem ser capazes de auxiliar o indivíduo a discernir entre verdade versus erro, tendo clareza de sua realidade com suas próprias experiências.

(Leitura, análise formativa, mapa conceitual docente extraído do texto).

1.1 Concepções do currículo: transgressões possíveis

A população em geral não sabe o que está acontecendo, e eles sequer sabem que não sabem! ”

(CHOMSKY,2021, Online)

A possibilidade de nos depararmos com premissas falsas, nos remete ao processo contínuo de experimentação por ensaio e erro, isto é, ao falsear uma hipótese tem se notoriamente a intenção de avançar e ter resiliência no sentido de que não existe a verdade suprema de um fato, descoberta; esse estado de provisório conduz o homem ao patamar mais elevado do conhecimento propriamente dito.

O seu legado expressa humildade quanto admite ser eventualmente “superado” por outro estudioso que venha a desmistificar suas teorias e que remonte novas configurações no que cerne aos avanços da Ciência e Tecnologia atrelados ao campo filosófico e educacional.

O que torna essencial inserir tais vertentes aos nossos estudos acerca do currículo e todas as relações de conflito, suas idiosincrasias, correntes epistemológicas, aparatos ideológicos e cernes políticos culturais.

Alguns estudiosos como Silva (2010) nos falam desse território de tensões e os interesses que envolvem o currículo, em esferas que muitas vezes nem paramos para

pensar e buscar compreender a fundo que jogo está implícito – quais políticas estão sendo firmadas nas escolas, que consequências advém dessas políticas...O que cada um de nós tem feito no sentido de transgredir e transformar?

Tais prerrogativas coadunam com as vertentes para a ruptura de velhos paradigmas dentro do currículo, que deve estar embasado a serviço da diversidade, pautado numa ética de equidade, não reprodutor mero de ideologias dominantes!

Esses alinhamentos são alicerces que consistem na disposição para a efetividade das ações curriculares na escola, isto é, as sistemáticas que estabelecem práticas docentes, metodologias, funcionalidades na aprendizagem e na relevância dessa organização de conhecimentos em espaços que referenciem o currículo de modo a contemplar com plenitude a formação integral dos sujeitos, em suas pluralidades, partindo de suas próprias realidades.

O currículo carece de contínuos movimentos e reflexivos, realizadas conjuntamente por seus atores diretos – docentes, discentes e a comunidade escolar de forma geral, todos tem a responsabilidade nessa composição que engloba muito mais do que conteúdos- um termo já em desuso dentro da própria BNCC - por conseguinte, as repercussões carecem das contextualizações e das “desconstruções” cabíveis nesses novos parâmetros e vias de transformações e mudanças dentro das diversificações curriculares – numa formação crítica, em constante exercício cidadão!

Ressaltamos ainda, as composições da cultura escolar que emergem e “moldam” os diferentes campos de interdependência na elaboração do currículo formal de uma instituição. Tal sobreposição, diz respeito a estruturação e seleção daquilo que se pretende aplicar, desenvolver em detrimento das concepções epistemológicas diante das metodologias de ensino e aprendizagem, terminologias que embora tidas muitas vezes por sinônimas, são distintas!

Isto porque, no tocante a aprendizagem, o currículo tem seu corpus estabelecido a medida em que os sistemas de ensino formalizam as diretrizes ancoradas mais recentemente, por nossa BNCC e suas disposições, que permitem conforme os ditames oriundos da referida, que os docentes possam valorar no currículo a parte “diversificada”, que contemple os regionalismos e especificidades locais.

Contudo, sabemos que muitas políticas permeiam esse território de inúmeras contestações, que embora refutáveis se considerarmos os aspectos que margeiam essas políticas, temos por viés a conjuntura já enraizada a qual há de se “quebrar”, sendo transgredida a medida que os docentes possam não apenas refletir mas também recompor, recriar e reestruturar suas visões diante de um currículo pré moldado, ou seja, os enfrentamentos cabíveis se traduzem por ações e pela concretude de novas políticas, que estejam voltadas ao respeito das multiculturas e das necessidades reais de cada comunidade escolar , tendo por “norte” um currículo que possa assistir a essas diversidades – não fincados em percentuais ou mais grave, ficando em totalidade à mercê de disposições sazonais dentro das esferas estaduais e municipais – desconsiderando e desprivilegiando o que deveríamos ter por premissa que todos os nossos educandos, independentemente se pertencem a modalidade infantil ou da EJA, todos possuem o direito, ainda que figurativo na prática, mas constitucional em nossa carta magna, (cito art. 205, da Constituição), em serem devidamente assistidos em seus direitos fundamentais – do qual faz parte a Educação!

(Leitura, análise formativa, mapa conceitual docente extraído do texto).

1.2 Paradigmas e perspectivas do currículo

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

(FOUCAULT, 1996, p.44)

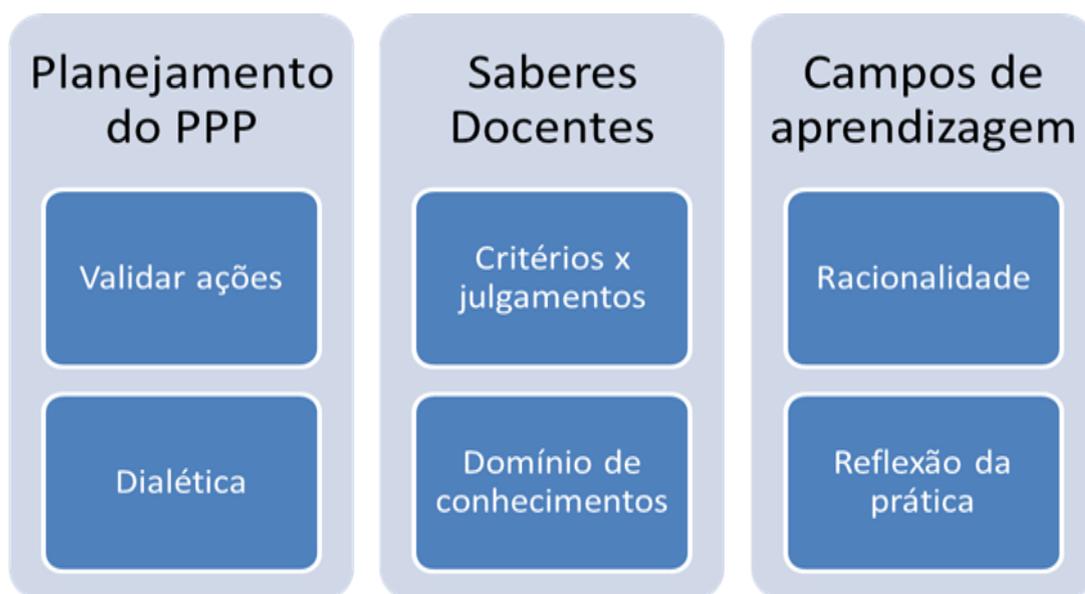
Conforme a teoria de desenvolvimento humano de Piaget (1980) embora saibamos que “todo indivíduo é capaz de aprender, desde que lhe sejam conferidas as condições necessárias”, muitas variantes sociais interferem diretamente nesses processos e estádios de desenvolvimento humano, cada período precede compassos e descompassos que levam ao aprendizado do sujeito, sendo que, para Piaget, essa “marcha para o equilíbrio” tem bases biológicas no sentido de que é próprio de todo sistema vivo procurar o equilíbrio que lhe permite a adaptação, e também no sentido em que existem processos de auto regulação que garantem a conquista deste equilíbrio.

Nesse processo de desenvolvimento são essenciais as ações do sujeito sobre os objetos, já que é sobre os últimos que se vão construir conhecimentos, e que é através de uma tomada de consciência da organização das primeiras (abstração reflexiva) que novas estruturas mentais vão sendo construídas. (TAILLE,1992, p.18 apud PIAGET,1980).

Este importante referencial nos evoca pensar sobre o currículo visando compreender qual a didática mais assertiva para que os discentes tenham condições de enfrentar as adversidades e atuarem de posse de equilíbrio emocional, autoconhecimento e senso de organização de pensamentos, de que forma se elegem e se consolidam tais competências dentro do currículo formal?

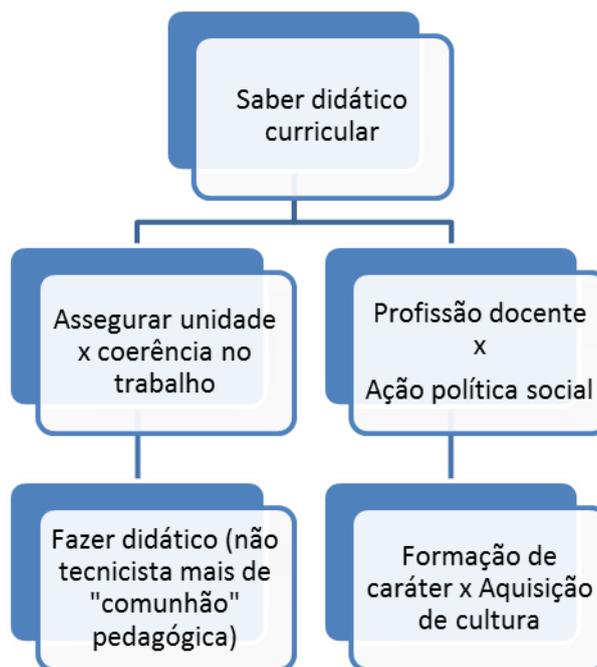
Algumas perspectivas sobre o fazer docente são enumeradas na figura a seguir.

Figura 1- Planejamento docente x saberes docentes x campos de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Figura 2 – Saber didático curricular



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para alcançarmos esta conjuntura tão almejada na esfera educativa em todos os segmentos, a investigação que precede todo e qualquer escopo de ação é o que fundamenta e estrutura todo o planejamento para a construção do currículo; sempre passível de readequações, embasados nas interrogativas sobre: O que ensinar? Como ensinar? Como planejar? Como avaliar? Para quê?

(Leitura, análise formativa + organograma docente sobre as terminologias das figuras 1 e 2 apresentadas).

2 IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO X DIVERSIDADE: NOVOS LETRAMENTOS

“O poder se apresenta sempre como altruísta, desinteressado, generoso”.

(CHOMSKY, 2021, Online)

Stenhouse (1981) afirma que as implicações do currículo extrapolam conteúdos e metodologias, a prática carece de maior disseminação institucional e social do currículo dentro da esfera educacional, posto à inferência cabível que é a de contribuir para a formação de cidadãos críticos, autônomos, responsáveis e com senso de ética para

atuar e transformar a sociedade contemporânea em uma unidade mais justa e igualitária dentro dos parâmetros da dignidade e respeito à pessoa humana, pois “[...] temos de nos fazer as perguntas sobre o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade.”(SACRISTÁN,2008,p.23).

A articulação de modalidades integrativas além da escrita, como a leitura de imagens e significações, a oralidade expressa pelos discentes dentro das múltiplas linguagens que abarcam os componentes curriculares nas aulas, evocam a multiculturalidade, os chamados novos letramentos numa discursiva que busca a inserção e valorização de tais multimodalidades na práxis para conferir possibilidades e caminhos assertivos nessa multissemiótica de saberes, a qual daremos a devida ênfase mais adiante.

Isso porque, doravante estejamos numa época fluída, os fomentos e as disposições que referem as práticas educacionais, especialmente a ação docente, devem priorizar toda essa complexidade na qual estão envolvidos os campos de saberes, as descobertas e também as adversidades que irrompem e fragmentam possíveis avanços, logo, compete ao professor ter consciência desses processos afim de discernir adequadamente frente às próprias escolhas, este autoconhecimento incide também nas atuações conjuntas entre os demais atores da escola.

Diz respeito aos enfrentamentos que compilam índices, evasões, conflitos, motivações pedagógicas. O grau de equidade presente nos dados espaços, buscando sempre expandir essa ciência e refino na comunicabilidade entre docente e discente, posto que “Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim.” (FREIRE,1996, p.118).

Figura 3- Tirinha 1 (Heranças culturais)



Fonte: <https://www.instagram.com/p/B-stxRDjtfJ/> , acesso em 04 de junho de 2022.

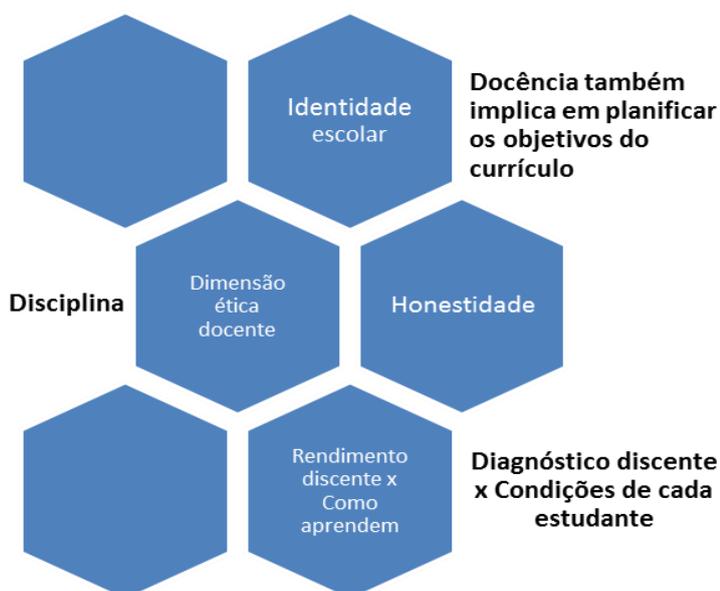
(Leitura, discussão e partilhas interpretativas das conceituações apresentadas no texto).

2.1 Currículo x Multiletramentos x práticas docentes

Discutimos de modo veemente a importância da formação docente para elaboração dos currículos considerando todos os arcabouços epistemológicos que suscitam essa conjunção, fatalmente, consideramos ainda o grau de aprofundamento e de compromisso do educador envolto pelos déficits que somam estatísticas que se pretende suprimir, visando uma educação humana, que saiba e possa acolher os indivíduos em suas condições prévias, se pensarmos nas palavras sábias de um notório que nos diz

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p.54).

Figura 4 - Processo de estudos sobre o currículo e suas implicações práticas



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Morin que há tempos nos fala das cegueiras do conhecimento, do pensamento complexo, dos sete saberes necessários à educação do futuro, dentre tantas outras valorosas obras de seu legado, assim como Freire e sua Pedagogia da Autonomia, do oprimido, da esperança, da indignação, da Educação como prática da Liberdade e tantos outros escritos...

Que nossa resistência possa contribuir para as transformações necessárias!

“O otimismo é uma estratégia para criar um futuro melhor. Porque a menos que você acredite que o futuro pode ser melhor, é improvável que você assuma a responsabilidade de criá-lo.” (CHOMSKY, 2021, Online)

2.2 Os Multiletramentos no currículo

Conforme Kalantzis e Cope (2006) são muitas as definições para os Multiletramentos que referem, por essência, a multiplicidade linguística e as diversidades que abarcam diferentes formas / interpretações diante das hipermídias.

De acordo Rojo (2017),

Bakhtin (Mikhail Bakhtin, pesquisador, pensador e filósofo dedicado ao estudo da linguagem humana, que viveu entre os anos de 1895-1975) já dizia que deveríamos partir do contexto em que o enunciado foi gerado, em um segundo momento entender que impacto ele tem na forma de composição do enunciado – o que eu escolho falar primeiro, o que vem depois – e, em terceiro lugar, pensar no estilo de enunciado, que são as escolhas gramaticais. Quando a gente fala em Campo de Atuação, caminhamos nesse sentido. Então, não é que a Gramática não apareça, a questão é que ela não constitui, por si só, currículo. No lugar dela, entraram as práticas de linguagem. E agora estamos falando de práticas de linguagem em gênero. A gramática está, portanto, embutida no gênero que o professor escolher. Dessa forma, o aluno vai olhar a gramática em seu funcionamento e não como um conteúdo isolado. (ROJO, 2017, online).

O eixo de Comunicação e Multiletramentos reúne as múltiplas linguagens na aprendizagem, os diferentes mecanismos e as interventivas que podemos usar para desenvolver a habilidades do sujeito em suas especificidades.

Nesse sentido, há de se ressaltar a importância de uma formação docente voltada à interdisciplinaridade, dessa maneira, teremos subsídios para valorar e potencializar ações pedagógicas consonantes a uma educação equitativa e com qualidade.

A noção das identidades multifacetadas e as leituras de mundo que denotam inúmeras combinações de significados, referem ainda o detalhamento das autorias partilhadas em esferas integrativas, ou seja, o estabelecimento consciente de que as dimensões podem e devem se conectar dentro do currículo de modo a favorecer posturas colaborativas no viés dos multiletramentos e das discursivas, indissociavelmente, pautando as questões sociais que incidem na sociedade.

Figura 5 - Tirinha 2 (Não ao marco temporal)



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/116863905289/tirinha-original> , acesso em 28 de maio de 2022.

(Leitura e análise docente, correlações com a práxis educativa).

3 SISTEMAS EDUCATIVOS X PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

É notório que os paradigmas histórico-sociais adquirem validade conforme os contextos vivenciados e a reflexão sobre os sistemas educativos nesse limiar nos permite “repensar” normativos que constituem diretamente toda a esfera científica quando pensamos na produção de conhecimentos, as perspectivas ideológicas, o currículo acadêmico, toda a estrutura que compõe este cenário o qual ainda suplanta disparidades que perpassam as discussões críticas sobre, todo o viés burocrático imposto aos sistemas de ensino, pressupõe a necessidade concreta de direcionamento público da Educação respeitando-se o direito subjetivo que o refere, isto é, aquém das

relações governamentais estabelecidas com poder de atuação (dispositivos legais que normatizam a autonomia do ensino e suas diretrizes); há de se considerar ainda os desafios contemporâneos e incentivos que promovam a implantação efetiva de programas institucionais para a Educação de qualidade no Brasil.

Dessa forma, o indivíduo é convidado a conjecturar sobre que mudanças seriam favoráveis dentro de um determinado sistema educativo visando valora?

Que intencionalidade discursiva apresenta esse sistema? O saber compartilhado e construído liberta ou oprime? Quais são os fatores políticos - culturais implícitos nesse sistema educativo? As junções de todos esses elementos corroboram para uma dialética em que o capitalismo não seja dominante? O progresso científico se fortalece em detrimento das dominações culturais que geram inferências capitalistas?

O ponto crucial nessa análise que sintetiza algumas inquietações no que cerne a Educação, em consonância com a UNESCO (1998), se traduz na ciência de que não podemos expressar de modo universal o termo direito, considerando que cada cultura interfere nestes preceitos sociais, além do respeito à heterogeneidade/diversidade de cada povo ou nação.

A Educação é ressignificar o mundo de cada sujeito, outrossim, tudo que diz respeito aos processos e mecanismos de aprendizagem são parte das vivências que geram sentidos, aprendizados, novos saberes...

Figura 6- Tirinha 3 (Biodiversidade)



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/133021896769/tirinha-original> ,acesso em 05 de junho de 2022.

As questões mais prementes nem sempre são devidamente colocadas em voga no currículo... Eis a importância do estudo contínuo somado as ações para transgredir e modificar cenários excludentes por meio dos Multiletramentos na educação...

*“Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer a espécie humana.”
(MORIN,2001, p.49).*

(Análise textual, foco na citação do autor Edgar Morin, partilhas e construção didática).

3.1 Semioses: Hipermodernidade x gêneros discursivos no currículo

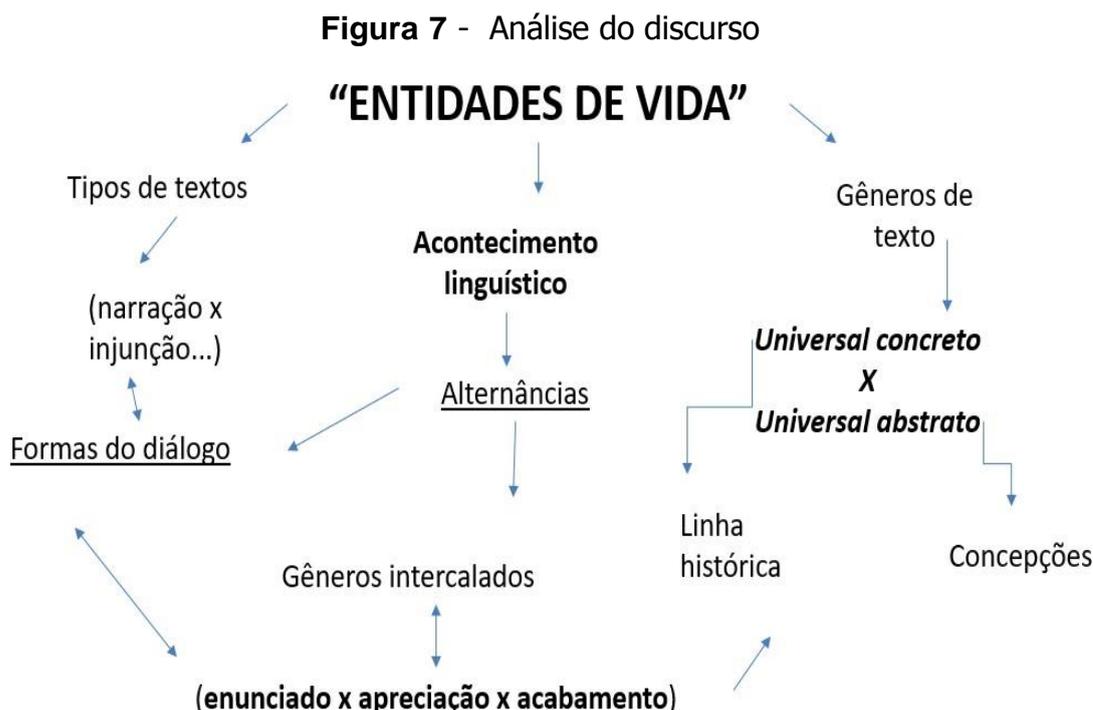
“Ser significa ser para o outro, e através dele, para si.”

(BAKHTIN,2006, p.341)

Cada conhecimento é singular, portanto, consideramos haver a contextualização para cada espécie de saber constituído. Algumas epistemologias dialogam entre si, outras divergem diante dos estágios imanentes onde o conhecimento científico, por exemplo, se concebe por consequência dos saberes específicos de cada sujeito analisando suas peculiaridades/necessidades para a aquisição e validação deste “universo” que perpassa a composição da tecnologia contemporânea; atrelando os pressupostos da interdisciplinaridade dada a hermenêutica.

Não existe receita pronta para análises semióticas, entretanto, o docente possui condições para organizar em seu planejamento, níveis de interpretação para compor sua didática e trabalhar a hipermodernidade – leia-se as conotações que referem o termo ligadas ao “consumo desenfreado e excesso de informações midiáticas”, que incidem diretamente no currículo e nas esferas de Educação.

Brait (2005) exprime as colocações de Bakhtin sob a importância da linguagem e seus enunciados para a comunicação e representações da realidade, o estudo dos gêneros discursivos nas práticas de Multiletramentos são precedentes que denotam em seus conceitos - cito exemplo a intertextualidade, mecanismos para que as semioses sejam capazes de discutir as diversidades do currículo praticado para contemplarmos um viés de rupturas nas trajetórias formativas (especialmente as discentes!).



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Salientamos a relevância desses referenciais neste estudo para que as convergências no tocante às linguagens e suas funções, bem como seus usos, adequações e partilhas possam “iluminar” as abordagens previstas dentro do currículo em seus mais diversos tempos e espaços...

(Leitura e análise partilhada, audição musical e correlações sobre as semioses no currículo).

3.2 Decolonialidade do currículo: mundos plurais

Discutir a decoloniadade curricular e seus enfrentamentos, são pautas resultantes de exaustivos “debates” que versam as invisibilidades e todas as marginalizações implícitas por um currículo ainda em caráter hegemônico, ou seja, a prevalência de matrizes eurocêntricas que condicionam a produção de conhecimentos com bases geopolíticas para inferiorizar ou mesmo descaracterizar culturas, cito indígenas e africanas.

Nesse íterim, torna-se pungente a reversão deste cenário em nossas instituições de ensino, criando assim um comprometimento claro e objetivo no sentido de modificar políticas que combatem desumanizações e que promovam esferas de acolhimento das pluralidades!

Atuar em defesa de mudanças de forma a refletir e repensar este currículo que ainda se configura com impositivas que agem em contrapartida aos verdadeiros princípios para uma Educação com respeito às diversidades, embora tenhamos clareza de que tal processo é marcado por tensões e interesses altivos daqueles que julgam ser detentores em supremacia de nossa democracia e poder de decisão!

Tal discursiva reconhece as fragilidades de um sistema predominantemente reprodutor dessas desigualdades, contudo, os movimentos de sentidos, errâncias, incertezas e interpretações potencializam condições para a transposição desses “assujeitamentos”, toda a historicidade negada anteriormente recebe espaço numa contemporaneidade que trata as múltiplas relações de linguagem, os domínios simbólicos e a ilusão referencial disposta em enunciados que se revelam nas incompletudes as quais o interdiscurso precedem.

Sabendo-se que o conhecimento se constrói por meio das interações, as emancipações deste processo de criação para um currículo capaz de atender as etnografias, subjaz premissas pragmáticas na condução de argumentativas que possam evidenciar os contrapontos, pois

Para compreendermos o funcionamento do discurso, isto é, para explicitarmos suas regularidades, é preciso fazer intervir suas relações com a exterioridade, ou seja, compreendermos a sua historicidade, pois o repetível a nível do discurso é histórico e não formal. (ORLANDI, 2005, p.29).

A vida nos exige mais que entendimentos “técnicos” de mídias e dispositivos, exige que saibamos nos mover, agir, pensar, resolver situações de conflito ou perigo, dialogar em cenários desfavoráveis, múltiplas linguagens e inteligências que se entrelaçam mutuamente para que possamos viver o dia-a-dia, logo, um currículo que esteja bem fomentado pelo Kairós (aqui citado como “tempo oportuno”), articulado em desenvolver as multiculturas, partilhá-las e dar sentido a essa diversidade potente, será

capaz de transpor as dificuldades premeditadas por aqueles cujo interesse segue na contramão para o *carpem diem* na Educação de nosso país!

Diante dessas conjunturas, destacamos o poder docente em sua prática para multiletrar e sobretudo, em estar absolutamente ciente de suas responsabilidades em tempos vorazes mas que evocam a força progressiva que serve para questionar, colocar em pauta desde os acontecimentos mais triviais de nosso cotidiano local chegando ao caótico cenário do qual padece a nação da Ucrânia atualmente, nas palavras de Pacheco (2000) "Além da discussão da função da escola e das estratégias de mudança, as políticas enunciadas divergem numa questão nuclear para o de desenvolvimento do currículo: a concepção de planificação."

E as descentralizações no currículo pressupõem que estejamos aptos a convergir explicações globais x locais na égide educativa com base nas práticas de Multiletramentos, isso porque extenuar as clivagens sociais que decorrem da intolerância e demérito (nas mais diversas tipologias...) prescinde o comodismo inerente a marcha tradicional imposta apesar das evoluções que sobrepõem as dualidades observadas na esfera educacional como um todo.

"Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las."

(MORIN,2001, p.46).

(Análise textual, foco na citação do autor Edgar Morin, partilhas e construção didática).