

CAPÍTULO 31

Os ODS e o currículo paulista: desafios para reduzir a desigualdade de gênero

Lenina Vernucci da Silva

Cynthia Harumy Watanabe Correa

O artigo é um recorte da pesquisa em andamento em nível de doutorado na linha de Educação, Saúde e Marcadores Sociais da Diferença, do Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política (ProMuSPP). Este artigo visa a relacionar estudos de gênero e sobre identidade de gênero, educação, currículo e uso de mídias sociais, investigando como o currículo paulista da educação básica pode contribuir ou não para o avanço dos direitos humanos das mulheres, sendo que a categoria gênero quase não aparece no currículo (e foi suprimida da Base Nacional Comum Curricular – BNCC). Ademais, embora gênero seja um conceito científico, tem sido alvo de ataques por parte de grupos contrários à sua utilização na escola, por considerá-lo não como ciência, mas de forma equivocada como uma ideologia, por meio da expressão ideologia de gênero.

Diante disso, é preciso pensar em alguns pontos: a força daqueles grupos vinculados, em sua maioria, ao conservadorismo cristão que universaliza as relações humanas como heterossexuais na condução de políticas públicas; o uso de mídias sociais na educação, defendido como um modelo atrativo para a juventude, colocando a cientificidade dos conteúdos educacionais em segundo plano em detrimento das chamadas metodologias ativas e, por fim, pensar como será possível a

escola cumprir essa ação global tendo seus conteúdos minimizados e vigiados por parte de pessoas que não participam do sistema educacional.

As mídias sociais, utilizadas por educadores como parte de uma proposta pedagógica para atrair a juventude para a escola pode, de fato, contribuir para o ensino de ciências humanas, em particular os estudos de gênero? Ferramentas que são acessadas pela juventude para entretenimento e comunicação seriam capazes de promover um aprendizado mais crítico e mais atrativo?

O uso de tecnologias na educação não é um consenso. Partimos aqui de dois livros fundamentais que apontam os limites para a adoção na escola: o da psicóloga Elizabeth Kilbey (2018) e o do neurocientista francês Michel Desmurget (2022).

Embora o foco da pesquisa sejam estudantes do ensino médio, a problemática das telas precisa ser compreendida muito antes, principalmente, segundo Kilbey (2018), na idade latente – a fase que vai dos 4 (e no Brasil passa a ser obrigatória a matrícula escolar) aos 11 anos, de modo aproximado – quando as crianças passam a compreender a importância de estar em grupo, brincando e aprendendo (no Brasil, é a transição para o ensino fundamental). Nessa fase muitas já estão conectadas. E por ser uma fase em que as crianças ainda nos escutam, as intervenções precisam começar, pois na adolescência será tarde demais, alerta a autora.

Quando entram na escola, as crianças começam a ficar mais interessadas em brincar em grupo e entendem que ter um companheiro de brincadeiras pode ser muito mais divertido do que brincar sozinhas. [...] há uma grande ênfase na brincadeira imaginativa e no faz de conta (Kilbey, 2018, p. 33).

As telas podem atrapalhar o brincar em grupo e, a depender dos jogos eletrônicos ou plataformas acessadas, comprometer o desenvolvimento imaginativo e a criatividade. A autora traz relatos de alguns casos que acompanhou de crianças com ansiedade ou depressão pelo uso excessivo dessas tecnologias. Alguns casos piores incluem transtornos de sono e dependência digital a ponto de se negarem a ir para a escola ou conviver com outras pessoas, sem contar a exposição à violência, nudez, abuso sexual virtual, jogos de violência psicológica ou que induzem à automutilação, entre outras agressões possíveis.

Desmurget (2022) é mais pessimista. Em seus estudos, o autor analisa metadados sobre o tema, provando que, quando se trata de educação, as mídias não ajudam em nada, visto que seu uso é resumido ao entretenimento e distração, não para estudos e pesquisas. Apesar de Desmurget (2022) se apoiar em dados europeus, é possível pensar que em nosso país, altamente consumidor de mídias sociais, a realidade seja muito próxima, ainda que em certos cantos falte acesso à internet – o paradoxo da educação tecnológica. Trazer a tecnologia para a escola

visa melhorar a qualidade de ensino ou satisfazer os produtores desse forte nicho econômico? Afinal, há um aumento da presença do universo empresarial na educação que propõe o uso das mídias sociais e as chamadas tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sala de aula como resposta à evasão escolar. De todo modo, observando as salas de aula, notamos que o uso de celular impacta fortemente no desvio da atenção dos estudantes (algo que pretendemos mostrar com nossa pesquisa de campo).

O autor parte da premissa que o aprendizado necessita ser constantemente desenvolvido, ou seja, é necessário repetição, assimilação e memorização. Assim como ele, Saviani (*apud* Malanchen, Matos e Orso, 2020) revela que uma escola que ensina, valoriza o conhecimento científico, e não busca atalhos, preza pelo saber sistematizado.

O conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola (Saviani *apud* Malanchen, Matos, Orso, 2020, p. 8).

Dessa forma, colocar as mídias sociais como resposta à educação escolar é buscar solução fácil para algo muito mais complexo. O uso de telas como resposta à crise educacional não começou agora. Desmurget (2022) lembra como, em 1913, admirados com o cinema e outras invenções tecnológicas, afirmava-se que os livros logo se tornariam obsoletos nas escolas, mudando o sistema educacional. Ou os anos 1930, com a era do rádio e a maravilha que seria levar para todos os lares o mundo da sala de aula. No Brasil, podemos pensar como o Telecurso 2000 prometeu levar para as massas o conhecimento científico e formar uma geração mais consciente. Vinculado à Fundação Roberto Marinho, a dúvida era quem o consumia e o que de fato se aprendia, visto que era exibido na televisão aberta, não tendo que fazer matrícula ou realizar exames, portanto, não há dados para comprovar sua eficácia no acesso ao conhecimento sistematizado.

Em seguida, abordaremos o processo de mudança que a educação contemporânea passou com a introdução de políticas empresariais e a ideia de uma escola mais atrativa para a juventude, uma escola que os jovens querem [como afirmava a propaganda em torno do Novo Ensino Médio (NEM), focando nas mídias sociais como solução]. Nesse momento, faz-se necessária a crítica à BNCC e ao NEM, fruto desse avanço empresarial na escola pública, excluindo saberes científicos em detrimento de itinerários que pouco acrescentam para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo.

A escola do século XXI: tecnologia, mídias sociais e gestão como solução para a educação pública

A discussão em torno de uma base comum não é recente, tendo início na década de 1970 junto com movimentos que pensavam a reformulação das licenciaturas (Saviani, 2016). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 previa, no artigo 26 (revogado pela Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017), uma base comum, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010. Neste sentido, qual a urgência para uma medida provisória se já estava prevista em lei a reorganização curricular?

De acordo com Malanchen e Zank (*apud* Malanchen, Matos e Orso, 2020), a resposta para essa questão passa por compreender quais os agentes envolvidos na produção do documento, qual a política que o embasa, fundamentos e propostas, que veremos na terceira e última parte deste artigo. Por ora, urge compreender a proposta apregoada de modernização da educação e seus pilares para o século XXI, bem como os papéis das mídias sociais como solução para a evasão escolar, tornando o ambiente escolar atrativo e dinâmico para as necessidades da juventude.

O uso das TIC adentrou na política internacional de educação, como “[...] uma resposta adaptada aos desafios da educação do século XXI: lutar contra o fracasso na escola, favorecer igualdade de oportunidades, devolver aos alunos o prazer de ir à escola e aprender; revalorizar a profissão do magistério” (Desmurget, 2022, p. 112).

A fala é de um parlamentar francês, mas poderia ser do atual governador Tarcísio de Freitas que, nem bem assumiu e já lançou o Sala do Futuro, um programa que visa modernizar a educação de São Paulo. Segundo o site da Secretaria da Educação, a “expectativa é que novas ferramentas digitais reduzam em cerca de 25% o abandono às aulas, além de aprimorar o desempenho dos estudantes em classe” (São Paulo, 2023). Todavia, não há pesquisas que corroboram que a tecnologia irá conseguir esse sucesso. Mas há muitas que provam o contrário, facilmente ignoradas pelos políticos e empresários que, benevolmente, investem na educação pública.

Ainda conforme o site, a principal novidade é um aplicativo para maior controle de frequência e nota dos estudantes, responsabilizando as escolas. Ora, além de não ser novidade alguma – vide outros inúmeros programas sobre evasão escolar – estamos caminhando na direção do fracassado sistema educacional estadunidense. Conforme Ravitch (2011), autora que fez a autocrítica de seu apoio à responsabilização, testes padronizados e o *No Children Left Behind*, um programa muito parecido com os nossos, como o Projeto Quem Falta Faz Falta, no âmbito do Programa de Educação – Compromisso de São Paulo (São Paulo, 2015), o que se teve foi a produção e fabricação de dados, mas não cidadãos educados, ignorando o conhecimento e valorizando apenas uma definição mecanicista de educação.

O uso de tecnologia para aquisição de dados é uma ferramenta importante, mas dados estatísticos podem ser vazios se não corretamente contextualizados. E em educação a resposta é muito mais complexa do que reduzir testes em planilhas. Usar ferramentas como meio – ainda que cautelosamente quando se trata de crianças e adolescentes – é muito diferente de usar como um fim, ou seja, substituir o aprendizado, a figura do docente, livros e bibliotecas, por telas e meios digitais.

A melhoria da educação básica passa pela melhoria das licenciaturas (Saviani *apud* Malanchen, Matos e Orso, 2020; Desmurget, 2022) e uma definição mais acertada de currículo, não o que se vê com as novas reformas. A revolução digital é uma cilada, que sai mais barato para os cofres públicos (do que abrir novas escolas, valorizar salário e carreira docente etc.) e, sem dúvida, gera mais lucros para as empresas de tecnologia.

Submetida a um pesado processo de massificação escolar (e universitário), a quase totalidade dos países desenvolvidos sofre hoje em dia para remunerar de forma decente seus professores, o que, conseqüentemente, produz uma intensa penúria de recrutamento. Para sair desse impasse, difícil pensar numa melhor solução do que a famosa “revolução digital”. Na realidade, esta autoriza, de facto a contratação de professores pouco qualificados, deslocados para a simples categoria de “mediadores” ou “formadores” de um saber oferecido pelos programas de computador pré-instalados. O ‘professor’ se torna então um intermediário antropomorfo cuja atividade se resume, essencialmente, a indicar aos alunos seu programa digital diário, ao mesmo tempo garantindo que nossos bravos nativos digitais fiquem tranquilos em suas cadeiras. (Desmurget, 2022, p. 125).

Transformar a figura docente em mero intermediário não é novo. Algumas teorias pedagógicas caminham nessa direção há um tempo, como as construtivistas que denominam o docente de mediador. Sem entrar nessa querela pedagógica, a questão que se coloca é em relação à mediação tecnológica. Pode um docente da educação básica ser tutor tal qual ocorre na educação a distância de nível superior?

A gestão e lógica empresariais tem galgado vitórias na educação brasileira. O novo currículo, a Base Nacional e o uso das tecnologias não são do interesse de uma educação pública universal e de qualidade para a população brasileira. Em que pese as discussões sobre a ofensiva conservadora e empresarial na educação, vale salientar que a reforma empresarial integra o projeto neoliberal na educação e se distancia da ofensiva conservadora quando se trata das questões de gênero. Porém, ambas acabam fornecendo soluções para a educação pública de forma parecida: como a política de responsabilização, gestão privada, metodologias construtivistas e menos conteudistas etc.

ODS e as questões de gênero: currículo paulista e os desafios da educação pública

Segundo o site do United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef), os ODS “representam um plano de ação global para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030” (unicef.org). Sem uma discussão profunda sobre as raízes da desigualdade, a ideia é combater a pobreza e melhorar as condições de gênero, trabalho, saúde, as relações com o meio ambiente e água. Não cabe neste momento elencar as impossibilidades de tal projeto dentro das relações capitalistas de produção, pois nosso olhar agora foca nas dificuldades que a escola pública paulista terá em atingir o objetivo 5, “igualdade de gênero”, com a ofensiva antigênero dentro das discussões curriculares e na vigilância nos docentes da rede pública (por meio, por exemplo do “escola sem partido”, criado em 2014 e que, embora tenha encerrado as atividades em 2020, deixou o clima de desconfiança em relação à educação como herança do conservadorismo que avançou nos últimos tempos).

A educação paulista possui em sua pasta normativas para que questões referentes à desigualdade de gênero e violência contra as mulheres sejam combatidas, mas o currículo paulista foi aprovado dentro daquilo que a BNCC definiu, portanto, a palavra “gênero” como uma categoria analítica das relações entre os sexos aparece pouco no documento: na definição sobre equidade, cita a LDB e a Constituição, e afirma que é importante respeitar a diversidade de gênero (sem definir o termo); como uma nota de rodapé para definir juventude, e no pressuposto metodológico do itinerário formativo integrado de Ciências Humanas e Matemática em dois momentos das habilidades deste itinerário. Ou seja, as disciplinas não possuem uma orientação sobre a temática, porém para cumprir tanto os ODS quanto os projetos da pasta – por exemplo, o concurso de Vozes pela Igualdade de Gênero ou o mês da mulher – precisa-se discutir o tema.

O ODS 5 que trata sobre gênero visa a alcançar, até 2030, os objetivos abaixo, entre outros:

- 5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte.
- 5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos.

Como o nosso país conseguirá isso, em tão pouco tempo, sem a escola? Por isso é preciso denunciar a ofensiva antigênero e recuperar sua importância como uma ciência capaz de responder aos problemas de violência contra meninas, mulheres e outras identidades que têm o direito a viver suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- DESMURGET, M. *A fábrica de cretinos digitais*. Os perigos das telas para nossas crianças. 1. ed. São Paulo: Vestígio, 2022.
- KILBEY, E. *Como criar filhos na era digital*. São Paulo: Fontanar, 2018.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Governo lança programa Sala do Futuro para modernizar a educação e reduzir a evasão escolar de SP. *Governo do Estado de São Paulo*. São Paulo, 16 mar. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-lanca-programa-sala-futuro-para-modernizar-educacao-e-reduzir-evasao-escolar-de-sp/>
- MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. *A pedagogia histórico-crítica: as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020.
- MARSIGLIA, A. C.; BATISTA, E. L. *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Como testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SÃO PAULO (estado). Lei nº 13.068, de 10 jun. 2008 e a Resolução SE 42, de 18 ago. 2015. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/42_15.HTM?Time=05/07/2023%2007:54:06
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1992.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento – Revista de Educação*, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.
- UNICEF. Unicef and the sustainable development goals. Disponível em: <https://www.unicef.org/sustainable-development-goals>.

