

III FÓRUM DE
EDUCAÇÃO
Região Metropolitana
do Vale do ParaíbaIII CONISE
III Congresso Internacional
Salesiano de Educação4º Seminário
PIBIDDireitos Humanos e Formação de Professores:
tensões, desafios e propostas23/24/25
OUTUBRO/2017UNISAL
LORENA

AS ESTRUTURAS CURRICULARES DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

AUTOR: Esp. Rodrigo Lopes Carbogim PUC. SP prof.rodrigocarbogim@gmail.com

ORIENTADORA: Dra. Sônia Ignacio Silva PUC. SP soniaignacio@uol.com.br

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas, formação de professores: educação, cidadania e inclusão social

RESUMO:

Procuramos compreender, segundo os embasamentos teóricos de Zygmunt Bauman (Pós-Modernidade) e Juarez Dayrell (Juventude), como se dão as relações entre a juventude, as instituições escolares e a pós-modernidade, bem como, analisar, segundo uma abordagem qualitativa teórico-bibliográfica, como tais relações modificam o comportamento do currículo escolar, principalmente o currículo de ciências humanas. Sobre as disposições curriculares encaminhadas pela secretarias de educação estaduais e federal, procuramos compreender, segundo uma abordagem exploratória qualitativa documental, quais são as bases fundamentais do currículo escolar e qual caminho precisamos percorrer e pelo qual nos orientar. O currículo possui uma gama de possibilidades, contudo, seus fundamentos precisam corresponder às reais necessidades da juventude da sociedade local e da pós-modernidade, ou seja, o currículo proposto deve fomentar, segundo Dayrell (2014), uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho, como também, segundo Bauman (2014), desenvolver na juventude um senso crítico necessário à atualização da sociedade, da cultura e dos seus principais erros. Adentrando às disposições curriculares, focamos as especificidades do currículo de ciências humanas e suas tecnologias e, assim, compreendemos que não somente as disciplinas obrigatórias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, mas também as disciplinas optativas: Psicologia e Ensino Religioso, devem se articular de maneira mais coerente, pois, se assim fizerem, conseguirão promover no espaço escolar uma ressignificação do conhecimento pragmático com as representações da cultura local.

ARTIGO:

Iniciamos nossa reflexão sobre a vivência de uma nova época para a história da humanidade. Muitos pensadores, especialistas em diversos campos do conhecimento, pensaram essa época de diversos modos, indicando diversas características e até mesmo diversos paradoxos. Contudo, independente de quem fala, ou do modo como fala, não podemos descartar a premissa base para toda a reflexão abordada nesse diálogo: “Em relação a hoje e a nossa própria condição, creio que estamos diante de uma situação nova na história, porque temos que ser libertados de uma sociedade rica, poderosa e que funciona relativamente bem.” (BAUMAM, 2014, p.25)

Levando-se em conta o pensamento crítico reflexivo do sociólogo britânico Zygmunt Bauman, temos a base epistêmica necessária para iniciarmos nosso diálogo a respeito da pós modernidade, ou como prefere Bauman, tempos líquidos. Como ponto de partida, tomaremos a premissa de um dos principais fundamentos da sociologia que define a cultura como ato criador do ser humano. Baseado nesse fundamento sociológico, compreendemos que, como afirma Bauman (2013), a cultura manifesta-se acima de tudo como um dispositivo útil, consciente e destinado como uma tecnologia inventada para a criação.

A cultura não é um fim em si mesma, mas é fruto de todo o processo de criação e de transformação do ser humano em seu meio de convívio cotidiano. Os antigos signos da modernidade para a compreensão cultural não cabem mais frente a “pluriculturalidade” das relações entre os indivíduos e as instituições sociais na era na pós-modernidade líquida. Segundo Bauman (2013, p.07): “não se pode mais estabelecer a distinção entre elite cultural e aqueles que estão abaixo dela a partir dos antigos signos: frequentar óperas e concertos, ter entusiasmo as obras expostas nos grandes museus [...]”. Todos somos seres culturais e em consequência dessa premissa, todos somos seres capazes de criar nossas próprias representações de mundo.

Contudo, há no ambiente pós-moderno, um “ar” de submissão do indivíduo à sociedade, uma espécie de aceite incondicional da perda de identidade para o estado de massificação de tudo aquilo que pretendia ser sinal de individualidade existente; o ter e ser tornam-se ter e ser na lógica da massa e da indústria cultural. Mal nos conhecemos enquanto indivíduos; estamos submissos à volaticidade líquida de uma nova época.

O CONHECIMENTO PÓS-MODERNO, UM CAMPO DINÂMICO DE SABERES E

INCERTEZAS.

Para continuar nossa reflexão, apresentamos um pensamento de Miguel Arroyo (2014) que ilustra precisamente nosso pensamento: “O conhecimento é um campo dinâmico; o currículo não pode ser reverenciado como um campo estático [...] Trata-se de reconhecer o currículo, na prática, como um território de saberes e incertezas.” (ARROYO, 2014, p.202). Nessa perspectiva, o currículo deve ser abordado em seu sentido completo e dinâmico, como algo que está para além da sala de aula e das disciplinas escolares do currículo oficial. O currículo, primeiramente, deve ser abordado na perspectiva total da instituição escolar, não somente em sala de aula, mas em suas diversas possibilidades de manifestação e representação, tanto no campo das ciências e das tecnologias, quanto no campo das linguagens, das artes e das humanidades.

A partir de uma análise qualitativa documental, observamos que o ensino de ciências humanas, no contexto educacional brasileiro do ensino médio, é apresentado obrigatoriamente em quatro disciplinas curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Porém, existem outras disciplinas optativas que, na maioria das escolas, nunca foram ofertadas ou tampouco sabem de sua existência, como por exemplo: Psicologia e Ensino Religioso. Cada disciplina é orientada a partir de um conjunto de documentos federais e estaduais. Os documentos (BRASIL 2008) possuem por objetivo nortear e direcionar os fundamentos estruturais das disciplinas, já que é de responsabilidade dos sistemas estaduais de ensino a formulação específica e organizacional das disciplinas no ensino médio.

A organização do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2008, Art.14)

Com essa gama de possibilidades, encontramos em nossa análise teórico-bibliográfica, além da nossa investigação documental minuciosa dos currículos existentes, determinados questionamentos sobre as ciências humanas que precisam ser respondidos: será que nas atuais disposições curriculares estamos correspondendo devidamente às necessidades da juventude e da pós-modernidade? Com qual eficácia os objetivos pretendidos pelas humanidades se encontram realizados ou a caminho de serem conquistados?

O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SEUS FUNDAMENTOS.

O currículo de Ciências Humanas, como as demais áreas do currículo, visa em linhas gerais, “ao desenvolvimento pessoal e aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como atribuir significados a serem percebidos e significados pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer.” (SÃO PAULO, 2010, p.09). Desta maneira, o sistema de ensino e aprendizagem deve estar a serviço desse processo, favorecendo o desenvolvimento da identidade, da autonomia e da liberdade dos indivíduos que adentram as instituições escolares.

A construção da identidade juvenil em tempos de pós-modernidade é essencial no contexto do ensino que direciona a integralidade. Quando temos uma compreensão bem definida e encaminhada do currículo, as bases para que o aluno consiga construir os valores e a corresponsabilidade social são bem desenvolvidas. Assim, o currículo de ciências humanas possui ou deve possuir princípios norteadores para um comprometimento real com a cultura, com o tempo, com a história e com a identidade de cada indivíduo que se quer formar.

Na especificidade do currículo encaminhado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), observamos documentalmente, determinados princípios centrais que servem como base para desenvolver os processos de ensino-aprendizagem nos espaços escolares. A SEE/SP apresenta seis princípios fundamentais do currículo (SÃO PAULO, 2010): **a escola que também aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como referencia; prioridade para a competência da leitura e da escrita; a articulação das competências para aprender e articulação com o mundo do trabalho.**

A escola que também aprende – Toda instituição escolar por ser uma instituição de ensino que não só ensina, mas também aprende, reafirma o conceito de que não somos seres detentores do saber absoluto. “Essa concepção parte do princípio de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais além de ser qualitativamente diferente.” (SÃO PAULO, 2010, p.10).

Esse é o ponto de partida para todo o processo de trabalho colaborativo na comunidade que a escola deveria ser. Se o corpo docente, tal como o corpo gestor da escola não se abrirem para o processo de ensino-aprendizagem e de auto ressignificação sobre o universo juvenil pós-moderno na qual a escola está fortemente inserida, perde-se a capacidade de se auto adaptar e de se auto ressignificar.

O Currículo como espaço de cultura – “Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanística, transpondo para uma situação de aprendizagem e ensino [...] todas as atividades da escola são curriculares, caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar.” (SÃO PAULO, 2010, p.11).

Ao discutirmos os fundamentos do currículo, observamos a partir de nossa análise teórico-bibliográfico (Dayrell, Krawczyk e Corti) que não se pode desvincular a cultura do conhecimento. “Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola de prática cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido.” (SÃO PAULO, 2010, p.11). A instituição escolar integrada e organizada na correlação de cultura e aprendizagem não se limita a desenvolver uma relação de foco nos saberes acadêmicos puros, mas é parceira nos afazeres representativos da cultura e de todo universo simbólico.

Um currículo caracterizado como espaço de cultura, principalmente no currículo de Ciências Humanas, tem a possibilidade de “tornar-se referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo.” (SÃO PAULO, 2010, p.12), além de ressignificar sua própria identidade com o contexto sócio-cultural no qual esteja inserido.

A Articulação das competências para aprender - “O professor apresenta e explica os conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, de métodos, de formas de agir e de pensar, em suma, promove conhecimentos, que possam ser mobilizados pelos alunos.” (SÃO PAULO, 2010, p.18).

Essa mobilização, favorece as situações de aprendizagem; uma espécie de significação que o aluno faz dos conteúdos aprendidos para com os problemas e situações encontradas no seu universo cotidiano. A escola não deve ser mantida e vinculada à ideia de detentora do processo de ensino do aluno, pois, com o advento das grandes tecnologias e dos portais de conteúdo, vídeo e redes sociais, observamos que os alunos apreendem a todo instante e em todos os lugares, transformando o processo de ensino em algo cada vez mais flexível.

A relação entre teoria e prática não envolve necessariamente algo observável ou manipulável. Como um experimento de laboratório ou construção de um objeto. Tal relação pode acontecer ao se compreender como a teoria se aplica em contextos reais ou simulados. Uma possibilidade de transposição didática é reproduzir a indagação de origem, a questão ou necessidade que levou à construção de um conhecimento – que já está dado e precisa ser apropriado e

aplicado, não obrigatoriamente ser descoberto de novo. (SÃO PAULO, 2010, p.21).

Tendo as competências articuladas e o foco no processo de aprendizagem, precisamos encaminhar nossa análise e reflexão para determinado ponto que já foi, de certa forma, analisado anteriormente, mas que não podemos deixar de especificar dentro dos encaminhamentos curriculares do Estado de São Paulo, ou seja, concomitante com o pensamento de Arroyo, a articulação com o mundo do trabalho.

A articulação com o mundo do trabalho. - As determinações legais da educação demonstram de maneira bem clara, como a relação entre teoria e prática deve ser desenvolvida em cada disciplina curricular. Assim, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9396/96) faz referência direta ao mundo do trabalho enquanto prática social e elemento de vínculo entre a educação escolar e a realidade.

A LDBEN adota uma perspectiva sintonizada com essas mudanças na organização do trabalho ao reconhecer a articulação entre educação básica e profissional, definindo, entre as finalidades do Ensino Médio, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento. [...] A lei não recupera a formação profissional para postos ou áreas específicas dentro da carga horária geral do Ensino Médio, como pretendeu a legislação anterior, mas também não chancela o caráter inteiramente propedêutico que esse ensino tem assumido na educação básica brasileira. (SÃO PAULO, 2010, p.23).

Após a reflexão da base fundamental do Currículo encaminhado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, temos de retomar o referencial curricular sobre o foco nas habilidades e nas competências, já que para uma melhor compreensão das disposições curriculares encaminhadas, necessitamos refletir os processos de aprendizagem desenvolvidos, e seus alicerces, no desenvolvimento das habilidades e das competências.

O CURRÍCULO ALICERÇADO NAS HABILIDADES E NAS COMPETÊNCIAS.

Fundamentado na compreensão que o desenvolvimento curricular é focado e desenvolvido na correlação de ensino-aprendizagem, entre o conteúdo ensinado e a cultura vivenciada, devemos refletir sobre as articulações e as correlações propostas nos fundamentos

do currículo: **As competências como referências; e a prioridade para a competência da leitura e da escrita.**

Segundo, nossa análise qualitativa teórico-bibliográfica crítica, inferida nos documentos curriculares oficiais, as principais indagações que precisam ser respondidas e que tanto questionam os educadores, gestores e pesquisadores da educação, ao refletirem sobre as perspectivas das habilidades e das competências, são: até que ponto o currículo escolar está interligado às estruturas cotidianas da pós-modernidade? Como a relação curricular com o cotidiano do aluno é referenciado dentro das disciplinas? Em qual dimensão curricular devemos nos ater: focar a aprendizagem nos conteúdos programáticos ou focar o aprendizado nas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos?

“Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos.” (SÃO PAULO, 2010, p.12). Todo currículo articulado nas habilidades e nas competências não foca o ensino conteudista, mas, o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades que visam à relação daquilo que a escola tem por proposta pedagógica e a realidade social que o aluno vivencia no seu dia a dia.

“Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e as habilidades do aluno.” (SÃO PAULO, 2010, p.12). A teoria das disposições curriculares focadas no aprendizado do aluno e nas competências e habilidades que serão desenvolvidas, afirma que a interdisciplinaridade curricular está associada a competências que ultrapassam as disciplinas curriculares, mantendo os conteúdos programáticos de cada disciplina em suas especificidades, sabendo-se que necessitam estabelecer correlação em seu desenvolvimento.

Assim, segundo Dayrell (2014), o raciocínio crítico de currículo focado em competências e em habilidades não nega a importância dos conteúdos programáticos a serem ensinados, pois os conteúdos servem de caminho seguro para o real desenvolvimento das habilidades a que se está planejando chegar. Em um caminho com começo meio e fim, o início da caminhada seria o planejamento curricular; o meio da caminhada, os conteúdos a serem ensinados, e o fim da caminhada, as competências desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

Precisamos tomar cuidado com o foco do aprendizado apenas restrito ao desenvolvimento das competências e das habilidades, para não cairmos em um minimalismo técnico, sem nos responsabilizarmos pelos conteúdos ensinados e com suas assimilações. Se

esquecermos dos conteúdos programáticos, ou não dermos a sua real importância, desenvolveremos um ensino técnico, pragmático que não permite que o aluno desenvolva a devida crítica à realidade vivenciada, e tão pouco desenvolva as atualizações necessárias.

Mas, neste objetivo de focar o processo pedagógico em um processo de ensino e aprendizagem de habilidades e competências, segundo o currículo oficial de Ciências Humanas (SÃO PAULO, 2010), precisam ser priorizadas, primeiramente, as habilidades de leitura e de escrita sem nos esquecermos das demais habilidades de inferência, interpretação, crítica, análise e comparação. As demais habilidades (SÃO PAULO, 2009) devem ser pensadas com a mesma importância para o aprendizado do aluno, porém, com um olhar diferenciado, um olhar satélite complementar às principais habilidades de leitura e de escrita.

O currículo prioriza as habilidades de leitura e escrita, pois “concebe-se ao homem a partir do trabalho e das mediações simbólicas que regem suas relações com a vida, com o mundo e com ele próprio. São dois os eixos: o da Produção e o da Comunicação.” (SÃO PAULO, 2010, p.14). As linguagens no processo de produção (Escrita) e de comunicação (Leitura) incorporam as representações simbólicas da cultura e da identidade dos indivíduos, das nossas reflexões e das nossas inferências. É parte da organização representativa do pensamento humano interpretar a visão de mundo que temos e que nos expressamos. Como reafirma o currículo oficial de Ciências Humanas da SEE/SP, “As relações linguísticas, longe de serem uniformes, marcam o poder simbólico acumulado por seus protagonistas.” (SÃO PAULO, 2010, p.14).

Assim, ao afirmarmos a prioridade no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um ensino focado em competências e na centralidade do aprendizado do aluno, afirmamos não somente o uso limitado do domínio técnico de uso da língua portuguesa e da norma padrão gramatical, mas afirmamos o uso da linguagem e de suas habilidades em um relacionamento integral com a vida do aluno e com os acontecimentos do mundo que o cerca.

O ATUAL DESAFIO CURRICULAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS.

Para concluirmos uma análise orgânica e estruturada, precisamos inferir nossa crítica sobre o atual desafio das ciências humanas para a juventude e para a pós-modernidade. Ou seja, quais os desafios e as necessidades de atualização que as disposições curriculares de ciências humanas possuem? Sobre o atual modelo de Ensino Médio e das Humanidades encaminhados tanto pelo MEC (2002) quanto pela SEE/SP (2010) observamos uma lógica desconexa. Não relatamos somente uma desconexão referente ao mundo do trabalho e à

realidade juvenil pós-moderna, relatamos uma falta de conexão para dentro das próprias estruturas curriculares.

Uma lógica defasada na construção das estruturas curriculares das Humanidades infere uma defasagem para a construção integral de educação. “Os currículos, os conteúdos, seus ordenamentos, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e dos espaços, das relações entre educandos e educadores.” (ARROYO, 2008, p.18). Quando as estruturas de uma mesma área do conhecimento encontram-se incongruentes, perde-se na gestão curricular de sala de aula e de todo o seu processo de aprendizagem.

O ordenamento curricular não é neutro; é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens, ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. [...] Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos. (ARROYO, 2008, p.23).

O ponto principal está em quão significativa os processos de ensino-aprendizagem estão sendo para os jovens do Ensino Médio. Precisamos bem lembrar que as disposições curriculares vão além das disciplinas programáticas apresentadas em sala de aula. Quando refletimos sobre a relevância curricular também refletimos sobre a possibilidade de relevância dos espaços escolares, tal como das culturas juvenis que adentram os pátios.

Para o currículo de Ciências Humanas, encaminhado pelo governo do Estado de São Paulo, “um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos.” (SÃO PAULO, 2010, p.12). Mas, quais objetivos se esperam das políticas públicas educacionais? Queremos um aluno trabalhador e técnico, ou um aluno autônomo e questionador, capaz de rever sua própria realidade com o intuito de poder alterá-la?

Como afirma (CORTI, 2014, p.312): “Um aluno que percebe a conexão curricular entre as disciplinas, um currículo interdisciplinar com a cultura local, é um aluno mais participativo, mais autônomo e responsável com a escola”. A conexão dos conteúdos tanto quanto a conexão das habilidades a serem trabalhadas na lógica de cooperação, transforma a educação escolar em algo possível, e principalmente, em algo com significado.

Assim, temos a possibilidade de transformação escolar, muito além de uma possível acessibilidade curricular ao universo dos alunos, mas principalmente, uma real conexão do currículo e de toda teoria pedagógica escolar, com a comunidade inserida, ou seja, com a cultura local. A escola precisa se transformar em um espaço aberto a comunidade, não somente em espaço física, mais em projetos pedagógicos alinhados as reais necessidades do espaço inserido, projetos que integrem o ensino-aprendizado escolar, com a resolução dos problemas locais. Não educar somente os jovens matriculados, mas um processo de educação integral também das famílias.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel. Educando e Educadores, seus Direitos e o Currículo In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Orientações Curriculares. (org.) **Indagações sobre o currículo:** Educando e Educadores, seus Direitos e o Currículo. Brasília: SEB, 2008. Vol.2

_____. Repensar o Ensino Médio: Por Que? In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.) **Juventude e ensino médio:** Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p.53–p.74.

BAUMAM. Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

_____. **Identidade.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Sobre educação e juventude.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Orientações Curriculares. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: SEB, 2008. Vol.3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Orientações Curriculares. **Parâmetros curriculares para o ensino médio (PCN's EM):** Ciências humanas e suas Tecnologias. Brasília: SEB, 2002.

CORTI, Ana Paula. Ser Aluno: Um olhar sobre a Construção Social deste Ofício. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.) **Juventude e ensino médio:** Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p.309–p.332.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega a escola? In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.) **Juventude e ensino médio:** Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p.101–p.134.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.) **Juventude e ensino médio: Diálogos, Sujeitos e Currículos**. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p.75–p.100.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Oficial do Estado de São Paulo: Ciência Humanas**. São Paulo. SEB, 2010.