

Rita de Cássia Soares Duque
Marttem Costa de Santana
Reginaldo Leandro Placido
Alcione Santos de Souza
Ricardo Ferreira Vale
Rosemeiry Assunção Alvez Zozias Lima
Cleusa Francisca de Souza
Bruno Oliveira Santos
Vinicius Guiraldelli Barbosa
(Orgs.)

O CURRÍCULO E AS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

**EDUCAÇÃO
TRANSVERSAL**
EDIÇÕES

Rita de Cássia Soares Duque
Marttem Costa de Santana
Reginaldo Leandro Placido
Alcione Santos de Souza
Ricardo Ferreira Vale
Rosemeiry Assunção Alvez Zozias Lima
Cleusa Francisca de Souza
Bruno Oliveira Santos
Vinicius Guiraldelli Barbosa
(Orgs.)

O CURRÍCULO E AS METODOLOGIAS
ATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

Rita de Cássia Soares Duque
Marttem Costa de Santana
Reginaldo Leandro Placido
Alcione Santos de Souza
Ricardo Ferreira Vale
Rosemeiry Assunção Alvez Zozias Lima
Cleusa Francisca de Souza
Bruno Oliveira Santos
Vinicius Guiraldelli Barbosa
(Orgs.)

O CURRÍCULO E AS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

Vitoria, ES
2023



Copyright © 2023 Rita de Cássia Soares Duque, Marttem Costa de Santana, Reginaldo Leandro Placido, Alcione Santos de Souza, Ricardo Ferreira Vale, Rosemeiry Assunção Alvez Zozias Lima, Cleusa Francisca de Souza, Bruno Oliveira Santos & Vinicius Guiraldelli Barbosa (Organizadores)
Todos os direitos reservados

Editor da obra

César Augusto da Silva Azevedo

Arte da capa

Victoria E. S. Mendes

Conselho Editorial:

Adriano Pereira Jardim
Alexsandra dos Santos Oliveira
Eliana Mariel Diez de los Ríos
Eliana Povoas P. Estrela Brito
Elisa Ramalho Ortigão
Elói Martins Senhoras
Kiusam de Oliveira

Lívia Santana e Sant'Anna Vaz
Lúcia Gracia Ferreira Trindade
Maria de Fátima Hanaque
Rita de Cássia V. da Costa
Sílvia Lúcia Lopes Benevides
Sônia Guimarães
Suely Dulce de Castilho

Rita de Cássia Soares Duque; Marttem Costa de Santana; Reginaldo Leandro Placido; Alcione Santos de Souza; Ricardo Ferreira Vale; Rosemeiry Assunção Alvez Zozias Lima; Cleusa Francisca de Souza; Bruno Oliveira Santos; Vinicius Guiraldelli Barbosa (Orgs). O CURRÍCULO E AS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE. 1.ed. / Vitória: Editora Educação Transversal, 2023, 149 p.

ISBN: 978-65-87634-14-2

DOI: <https://doi.org/10.55470/editora.978-65-87634-14-2>

1. Educação. 2. Ciências Humanas. 3. Sociedade.

I. Título.

Todos os direitos desta edição reservados aos autores e organizadores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização.

APRESENTAÇÃO

Propõe-se o debate que ora apresentamos a ser um exercício crítico e reflexivo sobre a educação na contemporaneidade. Visa, especificamente, ao debruçar-se sobre as ideias em torno do currículo educacional e as metodologias ativas, delinear o cenário educacional no qual as metodologias ativas sejam visualizadas como práticas educativas implementadas com base nos conteúdos e habilidades incluídas no currículo educacional que poderá apresentar em seu escopo elementos que propiciem o uso de metodologias ativas.

As exposições realizadas, ao longo dos textos, sobre as implicações das metodologias ativas, bem como de um currículo que permita seu uso, atravessa um conjunto de noções arraigadas no seio das relações sociais que se entrelaçam, obviamente, às políticas inerentes. Nas metodologias ativas, o “dever de casa” é assinalado como “pontapé inicial”

para o uso de tais metodologias na prática, aproximando e firmando o compromisso entre família e escola na construção de uma aprendizagem significativa para o aluno; a construção do currículo e as bases sociais, políticas e culturais invocadas para constituí-lo, bem como as possibilidades de rearranjo, sem desconsiderar os riscos em fazê-lo, constituem o âmago desta obra. Este livro não se propõe a discutir teorias educacionais de forma intensiva. Busca-se expor algumas situações que possibilitem o exercício proposto.

A discussão divide-se em duas partes. Inicialmente, as metodologias ativas ganham a cena nos capítulos 1 e 2. No primeiro capítulo, intitulado *Metodologias ativas e o processo de ensino e aprendizagem*, as metodologias ativas são devidamente referenciadas, nele considera-se seu escopo, bem como as possibilidades de inclusão no processo educacional apontando seus pontos positivos.

No segundo, *O dever de casa como pontapé inicial para a implementação das metodologias ativas*, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar, a formação de professores, o compromisso e a participação em níveis diferenciados são abordados a fim de contribuir para composição da cena na qual se desenvolvem as reflexões sobre a educação.

A segunda parte, considerando-se o conteúdo, propriamente dito, para tal divisão, o currículo, bem como sua estrutura, relevância e comprometimento com as diversas áreas que se vinculam à educação se evidenciam na discussão. O capítulo três, *O currículo e a formação: paradigmas das formações anteriores aos anos 2000*, traz reflexões em torno do currículo educacional, nele são abordadas questões referentes aos valores que compõem um processo social nas suas mais variadas áreas.

No quarto capítulo, *os currículos e as habilidades ocultas*, a aprendizagem é pensada

como esforço individual e o conhecimento como novas formas de pensar o mundo. Essas ideias são abarcadas e ressignificadas através do currículo que tende a nivelar os conteúdos e habilidade de forma que os diferentes alunos adquiram os mesmos conhecimentos. Evidencia-se a possibilidade de um “currículo oculto” que é inculcado nos alunos por meio das relações e rituais empreendidos no ambiente escolar. O currículo é redesenhado de acordo com as necessidades dos alunos para significar a educação em relação aos contextos vivenciados pelos alunos. Os princípios morais, cívicos, profissionais e de liderança são parte dos currículos educacionais. O papel do professor na tarefa de adaptação do currículo para torná-lo significativo ao aluno deve considerar conteúdo, programa, organização da aula e o modelo guia para orientação do aluno segundo a ideia elaborada e apresentada pelo docente.

Por fim, no capítulo cinco, *A prescrição e a interpretação dos currículos*, diferencia-se os tipos de

conhecimentos. Considera-se que o conhecimento, a priori, pode ser ensinado por qualquer um, mas o conhecimento científico tem a escola como local próprio para seu desenvolvimento, nela o professor ensina o que não pode, ou o que não é ensinado em casa. Mais uma vez a ideia de que o currículo se constitui de uma síntese de elementos culturais, assim, as culturas interagem nos currículos. Não devemos esquecer, portanto, do monitoramento empreendido em razão da realização das habilidades apontadas pelo currículo e do desafio de redesenhá-lo na prática para ajustar os saberes às mais diferentes situações e alunos. A gestão, assim como o mercado, monitora o desempenho do professor, responsabilizando-o, na maioria dos casos, pelo sucesso e insucesso apontado pelos indicadores das avaliações externas que alinham o conhecimento educacional com o mercado, geralmente.

Ao apresentar tais ideias, este livro permite ao leitor as devidas reflexões sobre as associações

possíveis entre um currículo escolar, bem como sua elaboração e implementação com a inclusão das metodologias ativas no cotidiano educacional.

Antonio Renaldo Gomes Pereira

SUMÁRIO

METODOLOGIAS ATIVAS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM..... 13

Rita de Cássia Soares Duque, Bruno Oliveira Santos, Cleusa Francisca de Souza, José Leônidas Alves do Nascimento, João Fernando Costa Júnior, Marcos Manoel da Silva, Alexandre Tolentino de Carvalho

O DEVER DE CASA COMO PONTAPÉ INICIAL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS.....37

Lívia Barbosa Pacheco Souza, Vinicius Guiraldelli Barbosa, Simone Helen Drumond Ischkanian, Samira Borges Ferreira, Alcione Santos De Souza, Avaniilde Polak

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO: PARADIGMAS DAS FORMAÇÕES ANTERIORES AOS ANOS 200063

Cleusa Francisca de Souza, Márcia Maria dos Anjos Gomes Rodrigues, Adenir Carvalho Rodrigues, Creide do Nascimento Silva de Paula Azevedo, Alcione Santos De Souza, Fabrícia Ribeiro Gontijo, Carlos Alberto Feitosa dos Santos

OS CURRÍCULOS E AS HABILIDADES
OCULTAS.....89

*Marttem Costa de Santana, Eliane Pinto Teixeira,
Reginaldo Leandro Placido, Ademar Alves dos
Santos, Vinicius Guiraldelli Barbosa, Alexandre
Tolentino de Carvalho*

DE QUÊ CURRÍCULO ESTAMOS
FALANDO?..... 121

*Marttem Costa de Santana, Simone Helen Drumond
Ischkanian, Alcione Santos De Souza, Rosemeiry
Assunção Alvez Zoias Lima, Gisele Moura de Jesus,
Marciel Alan Freitas de Castro, Avaniilde Polak*

METODOLOGIAS ATIVAS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Rita de Cássia Soares Duque

Bruno Oliveira Santos

Cleusa Francisca de Souza

José Leônidas Alves do Nascimento

João Fernando Costa Júnior

Marcos Manoel da Silva

Alexandre Tolentino de Carvalho

Nas últimas décadas, o cenário educacional passou por mudanças significativas; em particular, os conceitos e métodos de ensino têm estado sob escrutínio. Desta forma, desenvolvem-se novos entendimentos sobre a educação e sugestões para a sua operacionalização, algumas das quais são referidas como métodos ativos de aprendizagem. Estes fogem do paradigma educativo convencional e assentam na aprendizagem baseada em problemas, onde os alunos são estimulados a assumir um papel ativo na sua aprendizagem para alcançar a autonomia educativa e a aprendizagem significativa. Este estudo examina o uso de metodologias ativas de ensino e

aprendizagem com base em uma revisão integrativa da literatura. Afirmou-se que os contextos em que essas metodologias são aplicadas vão desde o ensino fundamental até o ensino superior, onde predominam em cursos relacionados à saúde.

Entende-se que os procedimentos educativos são tão significativos quanto os próprios materiais didáticos. Como resultado, os métodos tradicionais de ensino são agora considerados parte do corpo de trabalho teórico que abrange não apenas o campo da educação, mas também toda a comunidade intelectual como um todo, que visa identificar suas deficiências e oferecer novas abordagens pedagógicas. No entanto, é impossível dizer que as metodologias ativas de aprendizagem compartilham a mesma preocupação do ponto de vista teórico e metodológico. Como resultado, identificam-se diferentes modelos e estratégias de operacionalização, servindo como alternativas ao processo de aprendizagem com diversas vantagens e desafios nos vários níveis de ensino (MORAES, 2016).

O processo educativo estabelece uma relação diferente da do ensino, onde se percebe um caminho para a construção do conhecimento e promoção da aprendizagem. É uma relação que “ativa o processo de aprendizagem com base nas capacidades particulares a serem adquiridas”. A questão da educação vai além das habilidades de gerenciamento de sala de aula e inclui a capacidade de orientar efetivamente os alunos à medida que aprendem (GADOTTI, 2000).

A relação entre aprendizagem e educação não é causal, o que significa que nem a aprendizagem, nem o desenvolvimento de novas habilidades que podem levar à aprendizagem são causados pela educação. Ensinar e aprender se entrelaçam da seguinte maneira: “O sentido do ensino depende do sentido que se dá ao aprender, e o sentido do aprender depende das atividades geradas pelo ensino (GADOTTI, 2000).

Até recentemente, havia pouca preocupação com as metodologias de ensino e os efeitos de seu uso. Uma frase famosa que traduz essa questão é mostrada aqui: “Enquanto os materiais educacionais educam, os

métodos educacionais moldam”. Isso ocorre porque essa escolha metodológica “pode ter efeitos significativos no desenvolvimento da mentalidade do aluno, sua visão de mundo, seu sistema de valores e, finalmente, seu modo de vida”. O método que o educador usa pode ensinar os alunos a “ser livres ou submissos, seguros ou inseguros; disciplinados ou desorganizados; responsáveis ou irresponsáveis; competitivos ou cooperativos” (MORAES, 2016).

As pessoas que ensinam e aprendem adquirem características de perpétuo movimento e construção: “O educador não é apenas aquele que ensina, mas também aquele que se educa enquanto ensina, em diálogo com quem ensina e se educa.” Ambos se tornam sujeitos do processo dessa maneira.

O ensino requer conhecimento metodológico, pesquisa, respeito ao saber dos professores, crítica e ética; a fisicalidade das palavras, por exemplo; assumir riscos, aceitar o romance e rejeitar qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; e reconhecimento e elevação da identidade cultural. Essas

características da educação se combinam e servem de base para uma proposta educacional que rejeita a educação e a instrução devido a uma visão simplista da educação como mera transmissão de conhecimentos.



Fonte: <https://www.b-lab.us/metodologias-ativas-e-sthem/>

Quando um professor planeja suas atividades em sala de aula, ele adota uma postura de estar “aberto às indagações, à curiosidade, às indagações dos alunos e suas limitações; crítico e curioso, ansioso diante de sua tarefa, ensinar mais do que transmitir conhecimentos”. Essa compreensão da educação deve ser compartilhada

não apenas pelo professor, mas também pelos alunos envolvidos no ensino e na aprendizagem; além da compreensão, essa ideia de educação requer presença e atividade contínuas (SILVA, 2004).

O ato de ensinar requer consciência da natureza interminável do processo de aprendizagem, onde a curiosidade do educador e estilo de ensino ativo são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a noção de educação problematizada surge em oposição à noção de educação falida. Este movimento não inclui o “enchimento” de educadores com conhecimentos preexistentes; ao contrário, o caminho problematizador da educação implica que os educadores possam desenvolver sua compreensão e capacidade para o mundo em relação à realidade em transformação. Incluímos algumas das principais propostas que se enquadram na categoria de metodologias ativas de ensino e aprendizagem (SILVA,2004).

A concepção de uma educação problematizadora ou libertadora propõe uma transformação do próprio processo de aprendizagem, inserindo a proposta da

problematização como meio de construção de conhecimento significativo. Entende-se que a aprendizagem ocorre como resposta ao desafio de uma situação-problema, e que a aprendizagem “torna-se uma pesquisa onde o aluno passa de uma visão 'sincrética' ou global do problema para uma visão 'analítica' do mesmo problema por meio de sua teorização para chegar a uma 'síntese' provisório, que equivale à compreensão. Esse movimento de resolução de problemas requer participação ativa de professores e alunos ao longo de todo o processo, atores sujeitos no movimento (PAIVA, 2016).

Uma ferramenta que está se tornando cada vez mais importante para ajudar os professores a desenvolver suas metodologias de ensino é a tecnologia na educação. Além disso, é frequentemente usado como uma ferramenta para ajudar os professores a se conectarem com seus alunos de maneira mais eficaz (PAIVA, 2016).

O futuro sucesso profissional ou acadêmico de qualquer aluno dependerá de sua capacidade de desenvolver inteligência emocional, colaborar com

colegas de diferentes perfis e gerenciar problemas complicados. Isso é verdade em um mundo cada vez mais acelerado, em constante mudança e exigente.

A figura do professor, reverenciado como fonte primária de conhecimento e informação, ganha um significado extra pelo paradigma educacional. Nessa abordagem, o professor é o especialista e é sua responsabilidade comunicar efetivamente esse conhecimento, deixando apenas para os alunos replicá-lo (GARGALLO; LÓPEZ et al., 2017).

Além disso, o professor é o único responsável pela concepção e desenvolvimento do currículo, incluindo a escolha do conteúdo, métodos de ensino e procedimentos de avaliação. O mesmo é verdadeiro para a transformação do conhecimento. Nessa situação, buscase a replicação como um subproduto do aprendizado. Esse paradigma não busca o envolvimento do aluno na criação do conhecimento ou no processo de tomada de decisão sobre como esse conhecimento afetará a aprendizagem do aluno; não dá ênfase ao desenvolvimento de habilidades como o trabalho

colaborativo. Ele enfatiza a competição em vez do trabalho em equipe, com interação mínima e unidirecional entre aluno e professor. A instrução apenas às vezes será bidirecional para manter a atenção dos alunos ou garantir a compreensão do material que está sendo abordado para esclarecer qualquer confusão. Essas lições geralmente se concentram na explicação, empregando diagramas, anotações do aluno e memorização para que os alunos possam revisar o material posteriormente. O exame tradicional é normalmente usados para avaliar os alunos. Ao contrário, o paradigma centrado na aprendizagem enfatiza a aprendizagem do aluno (PAIVA, 2016).

Nesta situação, vemos que o método tradicional de educação baseado na transmissão unilateral do conhecimento não considera a realidade que vivemos. Além disso, tudo mudou em decorrência do desenvolvimento da cultura tecnológica e do fácil acesso à internet, inclusive as formas, os tempos e os lugares onde as pessoas aprendem. A tecnologia de hoje permite a integração de vários ambientes, tempos e modos de

aprendizagem diferentes. Segundo Mattar, (2019, p.10), no futuro, uma combinação eficaz de metodologias ativas de aprendizagem e ferramentas tecnológicas em instituições educacionais como escolas e empresas permitirá que os alunos reflitam sobre seus próprios processos de aprendizagem, em vez de simplesmente atuarem como observadores deles mesmos. Concordamos com a observação de Moran (2015) de que

[...] a tecnologia traz hoje integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais (MORAN, 2015, p. 2).

Moran (2004) enfatiza a importância de os alunos estarem mais motivados, pois terão mais iniciativas para explorar novas possibilidades. E a tecnologia pode ser

uma grande ajuda na tarefa de ajudar esse aluno a se tornar mais autônomo. Segundo Bacich e Moran (2017), a tecnologia promove flexibilidade para um fluxo diverso de informações, diversidade de saberes e ampliação da relação entre o cotidiano e o conhecimento científico.

Nesse sentido, possibilita o desenvolvimento de contextos informais ou não formais de aprendizagem em que se faz necessário um processo educativo centrado no aluno que se diferencie de uma educação tradicional. Segundo Freire (2005), "(...) enquanto a educação banqueira anestesia e inibe a capacidade criativa, a educação problematizadora envolve um desvelamento contínuo da realidade" (p. 38). O primeiro tenta manter a consciência submersa; a segunda busca o desenvolvimento da consciência e a intervenção crítica na realidade. Em outras palavras, do ponto de vista financeiro, o professor serve como repositório de todo o conhecimento, transmitindo informações que os alunos devem guardar para uso potencial no futuro.

Segundo Bordenave (1995)

o desenvolvimento da autonomia como questão central no processo de aprendizagem através de metodologias ativas de ensino aprendizagem, entendendo a autonomia no seu sentido mais lato como ao serviço da libertação, assenta na criatividade e estimula a genuína reflexão e acção do homem sobre a realidade, responde à sua vocação como seres que não podem se autenticar fora do processo de busca e transformação (p. 151).

Nesse contexto de uso da tecnologia na educação, observamos o uso de uma variedade de termos para se referir a três tipos diferentes de abordagens educacionais: educação a distância (EAD), educação a distância e educação semipresencial. Tais modalidades ganharam ainda mais visibilidade no contexto da epidemia do novo coronavírus, no qual as instituições de ensino tiveram que adaptar suas aulas presenciais para diferentes formatos para preservar a saúde dos profissionais e dos alunos. O objetivo deste estudo é realizar uma revisão sistemática da literatura a fim de compreender como a tecnologia tem sido utilizada em contextos educacionais no período moderno, principalmente a partir do cenário de pandemia.



Fonte: <https://blog.jovensgenios.com/descubra-as-diferencas-entre-ensino-hibrido-e-ad-ensino-remoto/>

Para isso, primeiro é necessário distinguir entre educação a distância e híbrida. A EAD está assim descrita no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que altera o artigo 80 da Lei 9.394/96 (LDB):

[..] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Considerando a educação a distância como mais uma forma de aprender, podemos dizer que, ao enfatizar

o processo educacional como mediação, toda a noção de transmissão do conhecimento é afastada de um ponto de vista mais convencional. Esse tipo de instrução também pode ser pensado como um método não presencial de instrução, o que significa que alunos e professores não compartilham uma sala de aula física ou qualquer outro espaço. Um material como um recurso impresso, mecânico ou eletrônico é usado para mediação na EAD.

Existem divergências sobre este método de ensino no sentido convencional, uma vez que é percebido por muitos como uma ameaça à educação tradicional. No entanto, apesar de essa ideia ter um potencial infinito de aprendizado, o grupo como um todo ainda está longe de condená-la. A educação online agora é possível graças à tecnologia e à internet, e há cada vez mais novidades nesse campo, incluindo a acessibilidade de chats, fóruns, textos e orientações e avaliações de professores. Os materiais podem assumir as mais diversas formas, incluindo apresentações, textos interativos, animações, planilhas, e muitos desses materiais também dão suporte a cursos presenciais.

Uma das muitas oportunidades oferecidas pelo EAD é a possibilidade de o aluno agendar suas próprias aulas no ritmo, local e horário que desejar, desenvolvendo sua independência e iniciativa. Outra qualidade que será exigida da mesma pessoa é a autodisciplina: ela será a principal responsável por buscar seu próprio crescimento e aprendizado. Em outras palavras, pode-se dizer que o aluno se envolve em um processo de aprendizagem autônomo e consciente, pois está constantemente autoavaliando suas dúvidas e dificuldades reais.

Por seu lado, híbrido significa “errado”. Como resultado, a educação híbrida envolve uma variedade de arranjos de tempo, espaço, metodologias e atividades, com conectividade e mobilidade mais perceptíveis. Portanto, pode-se aprender e ensinar de muitas maneiras em todos os momentos e em todos os lugares. Moran (2015) cita híbrido para dizer o seguinte:

[...] misturado, mesclado, blended. A Educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade

e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos” com sabores muito diferentes (MORAN, 2015, p. 27).

Nesse sentido, a educação híbrida é vista como mais do que apenas uma forma combinada de ensino presencial e online; pelo contrário, é um paradigma que visa capitalizar a mais ampla gama de recursos enquanto procura métodos de ensino inovadores. Assim como na EAD, a educação híbrida pode ser vista como favorecendo a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, uma vez que ele assume um papel mais ativo na resolução de problemas, coleta de informações e desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem.

É importante ressaltar que nessa modalidade de ensino os alunos interagem com materiais e informações antes de entrarem em sala de aula. Isso traz uma série de benefícios para seu processo de aprendizagem, incluindo

maior compreensão do material, respeito ao seu estilo de aprendizagem, mais autonomia e reconhecimento de suas dúvidas para que possam ser expressas na presença de outras pessoas, tornando essas interações mais proveitosas.

Segundo Lévy (1999), "os indivíduos toleram cada vez menos seguir currículos rígidos ou uniformizados que não correspondiam às suas reais necessidades ou às especificidades de sua trajetória de vida" (p.169).

Por último, e mais recentemente, existe o ensino a distância, que não deve ser confundido com educação a distância. A palavra "remoto" significa "longe no espaço", ou seja, refere-se a uma distância geográfica. Sobre esse método de ensino, Charczuk, (2020) explica que:

[...] o ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos (p. 4-5).

É fundamental ressaltar que a aprendizagem a distância se caracteriza como uma modalidade adaptativa e emergente que surge particularmente no cenário do novo coronavírus. Embora o ensino a distância não necessite do uso de tecnologias digitais (pois em muitas situações são utilizadas atividades impressas em papel e outros recursos convencionais por falta de acesso às tecnologias digitais), diversas ferramentas digitais têm sido utilizadas no ensino e aprendizagem deste processo.

Como podemos ver, esses modelos de educação (educação a distância, educação híbrida) tendem a lançar mão dos mais diversos recursos tecnológicos em busca de estratégias educacionais variadas. No entanto, mesmo que esses métodos incentivem o aprender fazendo e deem voz aos alunos na criação do conhecimento, a simples adoção de um ou outro método não garante que assim seja. Portanto, é fundamental que o processo ensino-aprendizagem seja repensado e reaproveitado em cada modalidade.

A ideia de metodologia ativa pode auxiliar nesse processo nesse sentido. Os ambientes interativos têm um

papel importante neste contexto porque se constituem como ambientes privilegiados de conflito conceitual, bem pensado e planejado (MILLER; et al., 2013).

O objetivo das metodologias ativas de aprendizagem, surgidas na década de 1980, era superar o aprendizado passivo, cuja única estratégia didática era a apresentação falada pelo professor dos trabalhos dos alunos.

O uso de tecnologias digitais está se tornando cada vez mais comum no dia a dia de professores e alunos, mas há necessidade de uma preparação docente (e possivelmente informal, familiar) voltada para a adoção de metodologias e tecnologias ativas de aprendizagem que enfatizem o aluno como aprendiz e não apenas o professor como repositório do conhecimento.

Há indícios de que a educação remota aparecerá pós-pandemia em diversos contextos, definindo uma educação cada vez mais híbrida. Assim, devemos criar condições que permitam aos alunos ter a mesma disponibilidade de acesso e aos professores estarem preparados para este novo tipo de ensino.

Por meio da apresentação, deve ficar claro que o ensino e a aprendizagem nesse ambiente exigem mudanças significativas e abordagens inovadoras para um ambiente novo e desafiador. Neste momento complicado, com tantas mudanças, as instituições de ensino devem estar atentas a todas as mudanças e inovações para não ficar para trás com os avanços da sociedade.

É fundamental que as instituições formadoras sejam pluralistas, apresentando visões e formas de viver sempre voltadas para o desenvolvimento de seus alunos. Ao considerar as oportunidades de acesso e compartilhamento de ideias, experiências e conhecimentos, a comunicação tecnológica é um facilitador significativo para a aprendizagem significativa. No entanto, é essencial que instrutores e alunos tenham as habilidades necessárias para fazer uso significativo da tecnologia.

Houve esforço para manter as aulas online durante a pandemia, apesar do despreparo para usar as ferramentas. Acreditamos ser necessário que o aluno seja

o centro do seu processo de aprendizagem. Salientamos que as organizações devem se concentrar no aperfeiçoamento constante da aptidão de todos, para atingirem a meta da autonomia dos envolvidos no processo educativo.

É hoje um desafio para as instituições de ensino formar professores e prepará-los para envolver os alunos e torná-los participantes ativos no processo de aprendizagem. Isso requer a valorização do conhecimento advindo do campo da educação e da compreensão da ciência. Essa compreensão teórico-metodológica do ensino-aprendizagem possibilita a criação de um ambiente onde o conhecimento é compartilhado e os indivíduos são fortalecidos e considerados competentes, auxiliando no cumprimento desse desafio. Assim, combinar metodologias ativas de aprendizagem com tecnologias digitais, particularmente em modelos híbridos, fortalece a integração do espaço e do tempo, dos mundos físico e digital, do individual e do colaborativo, e torna o aprendizado divertido e significativo.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2017.

BORDENAVE, J. D., Pereira A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 16. ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 1995.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2008.

GADOTTI M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo **Perspectivas**. 2000.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MILLER, K. et al. Role of physics lecture demonstrations in conceptual learning. **Physical Review Physics Education Research**, Washington, v. 9., 2013.

MORAIS, Paulo Alexandre Baptista. A disciplina de Educação Visual e Tecnológica face às tecnologias na escola: dinâmicas e contextos da utilização das TIC. **Tese de Doutorado**. 2006.

SAINT-ONGE M. **O ensino na escola**: o que é e como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola; 2001.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da; et. al. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; et. al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

O DEVER DE CASA COMO PONTAPÉ INICIAL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Lívia Barbosa Pacheco Souza
Vinicius Guiraldelli Barbosa
Simone Helen Drumond Ischkanian
Samira Borges Ferreira
Alcione Santos de Souza
Avanilde Polak

Dizer que o dever de casa é um auxílio ao aprendizado é reconhecer que ele também é um método de fixar o conteúdo do trabalho de sala de aula quando desenvolvido conscientemente e conforme a teoria cognitiva. Aprender é uma atividade que envolve o conceito de lição de casa existente há centenas de anos e hoje é considerado a norma para as escolas modernas. No nível secundário, as escolas estabelecem deveres de casa regulares por meio de uma política de deveres de casa para toda a escola. Isso pode assumir várias formas e às vezes recebe um nome diferente, como 'aprendizado em casa' ou 'estudo independente', mas o conceito de

concluir o trabalho fora da sala de aula permanece o mesmo.



Fonte: <https://cliapsicologia.com.br/qual-deve-ser-a-participacao-dos-pais-na-hora-do-dever-de-casa-da-crianca/>

A configuração da lição de casa é altamente considerada por muitos, assim como com Libâneo (2001) um reflexo não apenas no sucesso do aluno, mas também no sucesso da escola.

As atitudes em relação ao valor e propósito do dever de casa geralmente refletem a atual postura da sociedade e o sentimento geral em relação à educação.

Por exemplo, no século XX, a mente era vista como um músculo que se beneficiaria com a memorização e, como isso poderia ser feito em casa, o dever de casa era considerado valioso. No entanto, na década de 1940, quando a ênfase mudou dos exercícios para a resolução de problemas, as pessoas começaram a ver a lição de casa negativamente (COOPER, 1989).

No entanto, quando olhamos para a pesquisa que se concentra na ligação entre o dever de casa e o desempenho acadêmico, vemos que o dever de casa tem, de fato, um impacto positivo no desempenho dos alunos. Sharp (2002) afirma que existe uma ligação direta entre os alunos que passam o tempo fazendo a lição de casa e seu desempenho na escola.

Além da correlação entre a conclusão do dever de casa e o melhor desempenho, o dever de casa desempenha um papel fundamental tanto no envolvimento casa-escola quanto no relacionamento dos alunos com seus pais. Um propósito fundamental da lição de casa fora de 'melhorar a instrução' é estabelecer comunicação entre pais e filhos.

O dever de casa funciona como uma ponte entre a escola e o lar, e a capacidade de envolver os pais na vida escolar tem um impacto positivo nos professores - quando os professores sentem haver mais envolvimento dos pais na escola, eles se sentem mais positivos em relação ao ensino.

Batista (2004, p. 9) chegou a afirmar que a lição de casa pode ajudar a melhorar o relacionamento entre pais e alunos, trazendo-os 'mais próximos para aproveitar o aprendizado e trocar ideias', consolidando a ideia de que a lição de casa tem mais consequências do que apenas aumentar os resultados acadêmicos na escola.

O dever de casa promove um senso de responsabilidade, segundo os pais e professores. Santos, (2012) defende que a lição de casa é importante para a aprendizagem e torna os alunos independentes.

O objetivo do dever de casa pode ser agrupado em dez vertentes, a prática, participação, preparação, desenvolvimento pessoal, relações pais-filhos, comunicação pais-professores, interações entre pares, política, relações-públicas e punição. Isso sugere que a

lição de casa afeta mais áreas do que apenas a capacidade acadêmica do aluno.

A construção do conhecimento, a revisão do conteúdo proposto e a realização de julgamentos pedagógicos. Também serve como uma ferramenta de comunicação entre a casa e a sala de aula (FRANCO, 2002, p. 75).

Caso o dever de casa seja tão significativo e vinculado aos objetivos previstos na Proposta Político-Pedagógica, pode servir como reflexo das competências e habilidades que os afazeres domésticos exigem. Deve ser a continuação do que foi proposto na sala de aula. Para garantir a autonomia do aluno ao realizá-lo, você deve abster-se de esperar respostas prontas. Muitas escolas querem ter um aluno crítico, mas não há atividades sugeridas para fazer em casa que o motivem.

O desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem visava suprir as deficiências da educação convencional e tornar a aprendizagem significativa. Essas metodologias buscavam criar uma educação transformadora, inovadora, crítica, que incluísse o

educando no processo de aprendizagem. Ao sair da escola regular, espera-se que o indivíduo esteja preparado tanto para o mercado de trabalho quanto para a sociedade. Este artigo discutirá várias estratégias de ensino e aprendizagem para o componente curricular de língua portuguesa, que inclui português, literatura e produção de texto. Em seu artigo sobre o uso de TDIC que consta no livro *Metodologias Ativas para Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórica Prática*, Soares afirma que

Está ficando claro que a ênfase não deve ser na tecnologia per se, mas sim no fato de que os TDIC criaram novos caminhos de expressão e comunicação que podem ajudar no desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas. Exemplos dessas novas possibilidades incluem a capacidade de animar objetos em uma tela, que é uma ferramenta fundamental para aprimorar ou mesmo substituir muitas atividades que eram desenvolvidas para papel e lápis, e o potencial para novas letras além do sistema alfabético, como o imagético e auditivo (SOARES, 2006, p. 77).

Embora o autor não faça menção às metodologias ativas em relação aos deveres de casa, por meio de seu

discurso, ele demonstra que as tecnologias digitais não devem servir como meio primário de aquisição de conhecimento, mas sim como um suporte para ele. Porém, para que isso aconteça efetivamente, é fundamental que professor e aluno tenham domínio das TIC e TDIC para poderem utilizar a tecnologia como ferramenta no processo de ensino, também em relação às lições de casa.



Fonte: <https://escolaemmovimento.com.br/blog/deverdecasa/>

À luz da discussão, os especialistas em linguagem podem usar o exemplo do letramento digital, que pode

ser visto de forma mais simples como um conjunto de habilidades envolvendo a capacidade de ler, escrever e se comunicar usando dispositivos digitais (computadores, smartphones ou tablets). Essa interação, que pode ocorrer por meio de vídeos, hipertextos, imagens ou sons, além de abrir portas para o enriquecimento cultural que a cibercultura pode proporcionar a todos os indivíduos.

O uso de tecnologia como metodologia ativa nos deveres de casa pode facilitar e ajudar os alunos a realizarem as tarefas integralmente, e, além disso, com o uso desse tipo de metodologia, o responsável da criança pode servir como suporte, ajudando em suas atividades e pesquisas.

Nesse sentido, é fundamental que o Dever de Casa seja planejado pelo professor ao longo do ano, incluindo as atividades de sala de aula às atividades em casa, e considerando os objetivos que devem ser alcançados em cada etapa do ano por meio do desenvolvimento de habilidades e competências. Como resultado, tanto as atividades em sala de aula quanto o dever de casa requerem um planejamento cuidadoso e uma avaliação

contínua do desempenho do aluno e das sugestões do professor.

As questões com o dever de casa são apontadas por Parolin (2005, p. 89) como um romance em que “[...] dramas reais se desenvolvem à margem, com dia e hora marcados, e, muitas vezes, não envolvendo apenas a criança ou o jovem com seus trabalhos escolares, mas também avós, tios, vizinhos, amigos, colegas de trabalho e até secretárias”.

Essas questões levam a “[...] desentendimentos entre família e escola [...] e desencontros que ocorrem entre professores e seus alunos, entre alunos e seus pais, e entre pais e professores” sobre o Dever de Casa (BATISTA, 2004, p.15).

Decorre desses entendimentos que o professor deve considerar alguns fatores ao desenvolver a atividade Dever de Casa, refletindo sobre o processo de aprendizagem.

No planejamento das diversas fases ao longo do ano, o professor deve criar uma ponte, ou elo, conectando as atividades propostas em sala de aula com as atividades

extraclasse, tendo em mente que os objetivos traçados no início do ano letivo não foram ainda satisfeitos com a sua aplicação aos objetivos traçados em cada ciclo, pelo que é necessário ter em conta o envolvimento das famílias e das escolas dos alunos no processo educativo.

Assim, as atividades de sala de aula, bem como os planos de aula, devem promover o desenvolvimento de habilidades específicas, como criatividade e pensamento crítico nos alunos, por meio de uma abordagem que pode envolver: criação, incentivo, motivação, indução do pensamento, rejeição de respostas prontas, a rejeição da sistematização, da rotina e do decoro.

Um dos aspectos a serem considerados são os recursos utilizados na criação do Dever de Casa. É fundamental que a atividade seja apresentada, as perguntas feitas ao aluno sejam claras e que essa tarefa esteja incluída no plano de aula. Para o desenvolvimento das atividades sugeridas pelo professor, seria aconselhável que a escola dispusesse de apoio técnico e humano, como revisor de atividades, artista digital, ilustrador, etc. (RIOS; LIBÂNEO, p. 153, 2009).

Cada escola deve estabelecer seus próprios princípios orientadores, respeitando as características dos educadores e das famílias. Uma forma criativa de orientar a família é sugerir que ela se estabeleça com os filhos. O combinado refere-se a como organizar o tempo e o espaço do aluno durante a tarefa de casa conforme as necessidades diárias de cada família. Refere-se também ao que fazer e onde fazer (HENRIQUES, 2007).

Segundo Carvalho (2004), outra questão crucial diz respeito à compreensão do professor e dos pais sobre a autonomia do aluno. A autonomia não é o mesmo que a total independência do professor na realização do trabalho, mas sim a exigência de resolução de problemas e resolução diante dos desafios. No entanto, o professor frequentemente elabora atividades que envolvem diretamente os familiares e convocam sua participação.

Nessa situação, o tema da casa deve ser enviado com uma carta dirigida aos familiares, descrevendo seu papel na realização das atividades.

A resposta no momento da correção deve ser analisada em relação ao erro do ponto de vista da

autonomia do aluno na realização do dever de casa. O professor deve verificar o caminho percorrido pelo aluno e corrigir os erros que o grupo cometeu em conjunto. Nesse sentido, o equívoco deveria servir de ponto de partida para a análise do professor, pois ilustra como se desenvolveu o racismo lógico do aluno e, conseqüentemente, como seriam realizadas as intervenções.

Nesse sentido, pode-se afirmar que realizar os afazeres domésticos com os devidos cuidados de segurança é uma atividade que pode favorecer o desenvolvimento da autonomia do aluno e favorecer relações familiares saudáveis (FRANCO, 2002).

Quanto à abrangência do Dever de casa, pode-se dizer que se trata de uma atividade de desenvolvimento do conhecimento, revisão do material aprendido anteriormente e avaliação do que foi criado. Também serve como um item para escola e o mundo único dos alunos, auxiliando-os no avanço de seu planejamento e desenvolvimento acadêmico.

Assim, segundo Paula (2000, p. 45), o Dever da Casa apresenta dois eixos:

1. Assegurar os objetivos de aprendizagem traçados, avaliando o processo de aprendizagem tal como é vivido pelo educador, e evidenciando oportunidades de desenvolvimento de competências e habilidades, bem como de criação de novas hipóteses sobre o processo de ensino-aprendizagem;
2. Proporcionar um diálogo entre as experiências vividas na escola e o ambiente familiar do educando.

O professor pode questionar por que, porque motivo e como desenvolver as atividades baseadas nesses dois pilares e os aspectos de tratamento das competências e habilidades a serem considerados ao desenvolver o Dever de casa no esforço de esclarecer os objetivos obscurecidos em cada proposta de tarefa.

A fundamentação da proposta da atividade implica a preocupação de que o dever de casa seja significativo e conectado com os objetivos delineados para o ciclo. É preciso estabelecer os fundamentos das atividades,

determinando os motivos da oferta ou ausência de cada um: que competências e habilidades a atividade estimula o desenvolvimento? A sistematização de uma tarefa realizada em um cômodo é responsabilidade da casa? É para garantir a autonomia do aluno enquanto o realiza?

Quando perguntado por que, pode-se sempre dar uma resposta apoiada pelos objetivos especificados na fase de planejamento, bem como os conectando a teorias específicas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, pode-se explicar o objetivo de uma atividade baseada, por exemplo, na concepção de alfabetização e leitura de Magda Soares (2006), segundo a qual “alfabetização é aprender os sistemas convencionais de escrita” e “ler é divertido, é lazer, é leitura em vários ambientes fora da escola como meio de aprendizagem”.

O argumento também pode ser sustentado por pressões como as de Vygotsky, que afirmou que “conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo do processo de desenvolvimento” (*apud* LA TAILLE et al., 1992, p. 28). Com isso, a razão pela

qual determinada atividade deve ultrapassar todo o planejamento do dever de casa.

No entanto, eles expressam preocupações sobre como o dever de casa é definido em relação a 'prazos conflitantes e tarefas que contribuem pouco para o aprendizado' (SHARP, 2002, p. 3). Para combater essas preocupações, as escolas devem avaliar a qualidade do dever de casa e os professores devem se comunicar entre si sobre os prazos.

Uma das metodologias ativas que podem ser utilizadas nesse caso, é a sala de aula invertida. A ideia de uma "sala de aula invertida", também conhecida como "sala de aula invertida", nem sempre é bem compreendida e aceita, tanto pelos educadores quanto pelos alunos. Isso porque pressupõe que o aluno ministrará as aulas no lugar do instrutor, sendo este último um público passivo do material apresentado. Porém, quando colocada em prática adequada, ela é incrivelmente necessária e útil.

Como o nome indica, há uma inversão: em vez de chegar à aula esperando que o professor apresente o

material, o aluno já terá feito uma pesquisa preliminar sobre o tema, seja em fontes indicadas pelo professor ou não, e estará engajado em atividades práticas relacionadas ao que aprenderam. O ensino tradicional em sala de aula envolve o professor expondo o material em sala de aula e enviando alguns exercícios de compreensão para casa, o educador poderá promover um fórum de discussão sobre os dados coletados durante o estudo dos alunos utilizando plataformas virtuais como o Google Class.

Alunos e em observá-los em suas vidas diárias, pois este será um lugar para todos compartilharem suas descobertas e observações de pesquisa. Após um breve período de socialização, a turma poderá sugerir atividades, discussões e debates inteiramente adaptados à vida de cada um, tendo o professor como mediador. Como resultado, esta é uma ilustração da prática pedagógica que envolve os alunos, envolvendo-os e tornando-os participantes ativos no processo de aprendizagem.

É certo que nem todos os alunos realizarão a proposta na primeira tentativa, mas com a estrutura e ajustes feitos pelo professor da teoria à prática, as possibilidades de produzir bons resultados são grandes. Além disso, entre outros fatores, a abordagem adotada depende do número de alunos em cada sala de aula e de seu acesso ao TDIC fora da sala de aula.

Em uma sala de aula invertida, é exatamente isso que acontece, pois permite que o aluno participe ativamente da aula e se torne o centro das atenções para sua aprendizagem, enquanto o professor assume o papel de mediador. Para entender melhor o que é sala de aula invertida. Valente explica que, nessa abordagem, o material e as instruções são estudados online antes da visita do aluno à sala de aula, utilizando TDIC, mais especificamente, ambientes virtuais de aprendizagem.

A sala de aula é transformada em um espaço de trabalho onde o material previamente estudado é trabalhado por meio de atividades práticas, incluindo resolução de problemas, desenvolvimento de projetos,

discussão em grupo e laboratórios (MORAN, 2013, p. 78-79).

A ideia de estabelecer tarefas de casa propositais é ainda apoiada por Moran (2013), que relata que aqueles que estabelecem tarefas de casa 'para atender a propósitos e objetivos específicos, mais alunos concluem seus deveres de casa e se beneficiam dos resultados'. Além disso, a ideia de definir o dever de casa com um propósito claro incentiva ainda mais envolvimento parental na educação da criança.

Agora é essencial no processo de avaliação Dever de Casa que o professor investigue as experiências do aluno dentro e fora da sala de aula por meio de pesquisas sobre seu processo de assimilação à cultura literária antes mesmo de considerar qualquer avaliação do desempenho de um determinado aluno. O Dever de Casa reflete o imenso inter-relação do educando e serve como objeto de análise para o professor de forma que conecta a experiência extraescolar do aluno com sua experiência educacional.

Para que as intervenções tenham continuidade e o desenvolvimento do aluno avance, as avaliações realizadas via lição de casa devem estar sempre integradas ao plano de aula.

Segundo (BATISTA, 2004, p. 9), essa proposta não deve ser confundida com um programa ou uma relação de sequências rigidamente definidas, ou externas ao processo de ensino e aprendizagem. Em vez disso, o desenvolvimento das competências e habilidades do aluno depende do processo pelo qual ele amadurece, do ambiente em que se encontra e das oportunidades que o ambiente educacional oferece.

Isso é apoiado pelo autor, que descobriu que quando os alunos identificavam a lição de casa como sendo bem pensada e relevante, eles ficavam mais motivados para completá-la. Existem tipos de lição de casa de qualidade para incluir 'prática de fluência, aplicação, revisão em espiral e extensão' e denunciou o valor da lição de casa que pede aos alunos para trabalho completo que não foi abordado em aula como não

valioso, pois eles não têm apoio de colegas ou professores e não estão familiarizados com o tópico.

Também é importante considerar as implicações de se concentrar na quantidade de lição de casa e definir demasiados trabalhos de casa pode ter efeitos prejudiciais nos alunos, como stress, fadiga e perda de interesse nos estudos (COOPER, 2010).

A partir disso, podemos deduzir que menos trabalhos de casa bem elaborados terão um impacto mais positivo no aprendizado dos alunos. É importante que as escolas monitorem a quantidade de lição de casa que é feita, o que está sendo feito e a frequência para evitar o excesso de trabalho dos alunos – ter uma política de lição de casa aos quais os professores aderem ajudará a impor isso.

Diante dos desafios enfrentados pela educação durante o prolongado período de isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19, tornou-se urgente a reformulação das práticas educativas vigentes. A abordagem tradicional, que, segundo (SAVIANI, 2008), surgiu após a revolução industrial e se caracteriza por uma

pedagogia centrada na figura do professor, ainda é dominante na educação brasileira, apesar de autores importantes para a educação, como (FREIRE, 1996) e (DEWEY, 1959) buscará revolucionar os sistemas educacionais do país.

No entanto, diante desse novo cenário, esse método tornou-se obsoleto, pois, entre outros fatores relacionados a avanços tecnológicos, mudanças culturais, sociais e políticas, não existem mais a sala de aula, a cadeira enfileirada, o quadro e o piloto. Os alunos agora assistem às aulas on-line no conforto de suas próprias casas, forçando os professores a se reinventarem e procurarem maneiras mais eficazes de fornecer instrução.

No entanto, é importante ressaltar que essas mudanças não ocorreram de maneira uniforme, pois, como era de se esperar diante do atual cenário político, social e econômico do Brasil, alguns alunos de escolas públicas tiveram o acesso negado ao ensino médio por falta de recursos. Diante da situação atual, é possível constatar que o papel que a educação desempenha na sociedade, lamentavelmente, se correlaciona com as

disparidades sociais. Mesmo que esse problema ainda seja difícil de resolver, ele deve ser discutido imediatamente.

A maioria deste trabalho será dedicada à análise e aplicação das metodologias utilizadas nas aulas de língua portuguesa. Mas, ocasionalmente, essa discussão pode ser retomada, já que é impossível separar a educação das questões sociais, especialmente quando um educador cumpre o papel de intermediário entre uma pedagogia significativa.

A partir disso, podemos concluir que o dever de casa tem um propósito e a conclusão é que são benéficos também fora do desempenho acadêmico, atingindo a relação pais-filhos e o envolvimento casa-escola.

No entanto, deve-se considerar que, para vivenciar os benefícios do dever de casa, o trabalho proposto deve ter um objetivo claro, além de ser válido para estimular os alunos a concluí-lo.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; T. N. A.; TREVISANI, F. de M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In:(Org.).

Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. São Paulo, Penso Editora LTDA, 2015.

BACICH, L. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento. 2015.

BEHRENS, Maria. Aparecida.; JOSÉ Eliane Mara Age. Aprendizagem por projetos e os Contratos didáticos. **Revista Diálogo Educacional**. 2001.

BENEGAS, Alexandre Albertini; SILVA, Robesval Ribeiro da. O uso do estudo do caso como método de ensino na graduação. **Economia & Pesquisa**. 2010.

BERGMANN, J. e Sams, A. Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem. LTC, **Rio de Janeiro**. 2018.

BRASIL. (Constituição de 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Senado Federal**. 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso: 2018.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Temas e Debates**. v. 17 n.1. UFSC. Florianópolis, 1999.

CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, **Fundação Orsa. Brasília**. 2011.

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: the Free Press. 1944.

DUARTE, Newton. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In Currículos, Teorias, Métodos: actas do 4º Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e 8º Colóquio sobre Questões Curriculares, Florianópolis, 2-4 Set. 2008. p. 1-14.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICH, Vânia Ribas. **A gamificação e a sistemática de jogo**: conceitos sobre a

gamificação como recurso motivacional. Ed. Pimenta Cultural. São Paulo, 2014.

FAGUNDES, Léa da Cruz; MAÇADA, Débora Laurino; SATO, Luciane Sayuri. **Aprendizagem do futuro**: as inovações começaram. Brasília: MEC, 1999.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**: Como maximizar o impacto da aprendizagem. Ed. Penso. Porto Alegre, 2017.

HORN, Michael. B; STAKER; Heather. **Blended**: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Ed Penso. Porto Alegre, 2015.

MORAN, José. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação. En T. N. Bacich (Org.), **Ensino híbrido**: Personalização e tecnologia na educação (pp. 28-45). Ed Penso. Porto Alegre, 2015.

MORAN, José; Bacich, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. Ed Penso. Porto Alegre, 2018.

PEREIRA, Z. Terezinha Gonçalves; SILVA, Denise Quaresma da. Metodologia Ativa: Sala de Aula Invertida e suas Práticas na Educação Básica. REICE: **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. 2018.

REYES, Jenny Zoraida Mora; RIVERA, Sandra Patrícia Morales. Fortalecimiento en los procesos lecto-escritos en primera infancia a través de blended-learning. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. 2016.

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO: PARADIGMAS DAS FORMAÇÕES ANTERIORES AOS ANOS 2000

Cleusa Francisca de Souza
Márcia Maria dos Anjos Gomes Rodrigues
Adenir Carvalho Rodrigues
Creide do Nascimento Silva de Paula Azevedo
Alcione Santos de Souza
Fabrícia Ribeiro Gontijo
Carlos Alberto Feitosa dos Santos

A ideia de que o mundo moderno é uma “sociedade do conhecimento e da informação”, marcada pelos efeitos da globalização, assenta na ideia de que, se por um lado, “toda a informação aparece contextualizada”, por outro lado, “eles oferecem a possibilidade de um ponto de vista alternativo”. Nada mais é estabelecido por conta própria. Tudo parece basear-se na comparação com outras possibilidades. Essa tendência leva à conclusão de que cada pessoa deve estar ciente de sua obrigação de fazê-lo e, ao fazê-lo, buscar “encontrar oportunidades para se autodirigir nessas circunstâncias”.

É possível identificar essa tendência olhando para o currículo de um indivíduo, por exemplo, que atualmente evolui de forma imprevisível e contínua, ao contrário de períodos anteriores onde as classes e posições sociais eram mais rígidas. Nesse sentido, reconhece-se que os educandos e/ou estudantes de hoje mudarão frequentemente de profissão no futuro.

Devido a essas mudanças sociais, o paradigma tradicional, tecnológico e comportamental do conhecimento que dominou o desenvolvimento de planos de aula e currículos escolares por muitos anos está em crise.

Os mesmos princípios que se aplicavam à sociedade que a antecedeu não devem ser utilizados para analisar as reflexões educacionais no século XXI, também conhecido como era moderna, onde os direitos e privilégios pertenciam a quem detinha o poder econômico e político, impedindo a comunidade acadêmica e civil participe ativamente das discussões e tome decisões que melhorem a qualidade da educação.

A escola pode sugerir a pais, educadores, professores e pesquisadores para participarem de sessões de reflexão em comunidade sobre o modelo psicopedagógico adotado nas escolas brasileiras na virada do milênio, que não considera a necessidades básicas do ensino, bem como refletir sobre propostas de mudança de paradigma que busque considerar as questões de saúde mental.

Neste caso propõem um “sistema pedagógico multi referencial e integrado” onde as correntes pedagógicas existentes são trabalhadas em posições lineares uma após a outra. A decisão de usar uma ou mais abordagens depende das condições favoráveis que permitirão o melhor aproveitamento possível da instrução no processo de aprendizagem do aluno.

Como resultado, podemos perceber que o paradigma dessa proposta para a psicopedagogia é complexo em termos de educação e comunicação, assim como a sociedade contemporânea exibe traços de uma ideologia dominante gerida e sustentada pelo modelo

geral, com grandes expectativas de coisas como qualidade, adaptabilidade, mobilidade e flexibilidade.

Como resultado, essas exigências geraram inúmeros conflitos e batalhas em todas as áreas do conhecimento, sendo os programas educacionais e sociais voltados para o combate à exclusão social os exemplos mais destacados. Sem dúvida, esses conflitos ocorrem nos cenários mais improváveis, em oposição ao discurso e à prática política, simultaneamente, em que são referidos como “novos”, escorregadias e multifacetados.

Nas escolas, estamos passando por uma nova geração de estudantes, que se marca uma ruptura até mesmo nos métodos de ensino do passado em termos de diversidade, atitudes sobre dinheiro e uso de tecnologia.

A geração Z é a geração mais diversificada na história moderna, e os membros estão atentos à inclusão em raça, etnia, orientação sexual e identidade de gênero. Cada nova geração de alunos requer diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, sendo necessária uma reavaliação dos métodos de ensino. Com as mudanças geracionais, é pertinente refletir sobre as

práticas pedagógicas e entender o que está ou não funcionando para criar o melhor ambiente de aprendizagem para os alunos.



Fonte: <https://www.partageshopping.com.br/materia/238/acesso-restrito/>

Imbernón (2001) afirma que, como resultado das profundas e abruptas mudanças nas estruturas científicas, sociais e educacionais, a educação das pessoas tornou-se cada vez mais complicada. Nesta situação, a educação é necessária para que as pessoas aprendam a lidar com a mudança e a incerteza, em vez de apenas transmitir conhecimentos acadêmicos. Espera-se das instituições de

ensino que formem alunos para a vida em toda a sua complexidade. Conseqüentemente, esses desafios continuam a afetar a profissão docente. Esta realidade exige uma nova formação, segundo Imbernón (2001, p. 18), “os professores devem ter a capacidade de compreender como cada pessoa interage com os outros membros do grupo, com os seus pares e com a comunidade que inclui a educação”

Essas exigências afetam diretamente as instituições de ensino e os programas de formação de professores. Que formação é necessária para a profissão pretendida? Que conceituação e desenho curricular podem ajudar a atingir esses objetivos? Os currículos oferecidos em nossos programas de formação docente conseguirão atender às demandas do presente? Os paradigmas educacionais que lhes são apresentados confirmam as expectativas e os desafios que eles enfrentam? É possível que as mudanças propostas nas leis, a escalada de pesquisas, estudos e publicações na área, bem como as mudanças que ocorrem na sociedade, tenham provocado novas formas de educação?

Estudos mostram que mudanças nos programas de formação de professores são necessárias e que as questões levantadas ocorrem há anos sem mudanças apreciáveis (DINIZ-PEREIRA; AMARAL, 2010).

Há consenso de que são necessárias mudanças nos programas de formação de professores. Segundo Gatti, (2010), a crise da licenciatura tem recebido muita atenção. Deve-se notar que os estudos têm mostrado problemas com esses cursos há décadas; no entanto, reformulações têm sido propostas em uma ou mais áreas sem abordar as questões centrais, a estrutura organizacional da instituição e como seu currículo é distribuído, segundo análises.

Esse fato nos leva a questionar: qual o sentido geral, o objetivo e o sentido das mudanças curriculares que devem ser realizadas na formação inicial de professores?

Cunha, (2010) argumenta que

Não é mais viável abordar reformas curriculares apenas eliminando, incluindo ou alargando o tempo de ensino das disciplinas. Sem negar que é fundamental abordar os aspectos epistemo

metodológicos que envolvem as relações entre prática e teoria, a introdução de perspectivas multidisciplinares, a promoção do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas, bem como a integração da educação e a como indicadores de pesquisa de melhoria da qualidade do ensino superior, são necessárias mudanças que promovam a expansão e o avanço do conhecimento nos campos da ciência, arte e técnica (CUNHA, 2010, p. 139).

Além das recomendações feitas por Cunha (2010) para a inovação curricular na primeira formação de professores, Imbernón (2001), ao discutir as novas tendências na formação de professores, propõe:

Uma reestruturação da formação docente deve enfrentar todas as instâncias de racionalidade técnica tácita ou explícita que, sob outros nomes e métodos, nos faz retroceder no tempo (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia, etc.), sem análise do conteúdo do currículo ou os métodos de gestão utilizados, quer no controlo técnico-burocrático da educação e formação. É necessário ter um olhar crítico sobre a educação e a formação (CUNHA, 2010, p. 37).

Segundo o autor, as mudanças sociais apontam para fatores significativos que impactam como os professores são formados, como o questionamento de práticas conformistas e concepções de transmissão de conhecimento, a importância do trabalho em equipe e ambientes de aprendizagem colaborativa, novos métodos de formação de professores, a importância da diversidade e contextualização como componentes essenciais da formação, e valorização da formação docente pelos participantes.

Carbonell (2002) aposta em pedagogias progressistas, cujas marcas são: ênfase na colaboração e na democracia participativa; compromisso com a transformação social e educacional; vínculos tênues com o meio ambiente; uma concepção integrada e global do conhecimento; e um compromisso com a igualdade social e o respeito pela individualidade.



Fonte: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/governo-mauro-mendes-desrespeita-democracia-na-educacao-publica-de-mato-grosso/i:1586

Nesse sentido, pensa-se que o paradigma técnico-disciplinar do currículo é inadequado para articular a variedade de mudanças necessárias para uma revolução na formação de professores. Concordamos com Masetto (2012) que, ao buscar novas formas de pensar a formação de professores, muitas vezes a inovação envolve o uso de

abordagens curriculares diferentes daquelas que são normalmente empregadas.

A necessária mudança aponta para o desenvolvimento de projetos que apoiem a reconstrução curricular face às dificuldades identificadas e aos horizontes de longo prazo que se estreitam. Após a análise de um projeto de alteração dos cursos de licenciatura, busca-se identificar referências para inovação na primeira formação de professores.

A questão é que nosso sistema educacional passou por mudanças significativas entre 1986 e o presente. A universalização do ensino foi essencialmente assegurada, os investimentos aumentaram e a preparação dos professores melhorou. Para garantir uma boa educação, no entanto, ainda há muito a ser feito. Agora é a hora de alcançar a qualidade.

Se faz necessário compreender que o que a educação e as metodologias de ensino mudaram muito de 2000 a 2023, então é fundamental ver a educação como um processo social enquadrado em uma determinada visão de mundo que estabelece os objetivos

que devem ser alcançados pelas ações educativas segundo as ideias que prevalecem em uma determinada sociedade.

Por isso, o fenômeno educacional não pode ser entendido fragmentadamente ou como uma abstração universal, mas sim, como uma prática social que está historicamente enraizada em uma realidade ampla e que abrange aspectos de valor, cultura, política e economia integrais para a vida global da pessoa particular a quem a educação se refere.

Portanto, nesse sentido, estamos vivendo uma crise paradigmática que, a nosso ver, exige ser estudada como fenômeno cultural, ainda que ligada ao modelo de produção do conhecimento, devendo ser examinada em seu contexto histórico, político, econômico e dimensões sociais.

Ainda que diversos fatores tenham contribuído para a quebra da confiança epistemológica do paradigma dominante, o enorme avanço que o conhecimento científico possibilitou desempenhou, paradoxalmente, um papel significativo nessa ruptura.

Em muitos contextos, podemos observar iniciativas de inovação curricular que se concentram em apenas um desses dois paradigmas curriculares comuns: orientação conceitual e organização estrutural. No entanto, e algumas situações adota-se um discurso inovador, mas mantém-se um paradigma antiquado no currículo, impossibilitando a implementação dos princípios propostos, como o discurso da interdisciplinaridade em um currículo disciplinar.

Dentre outros casos, o currículo é alterado na tentativa de ser inovador, mas o antigo paradigma é mantido. Argumentamos que uma inovação curricular deve pressionar a coerência entre a conceituação e o desenho curricular.

As abordagens curriculares são divididas em três categorias principais, conforme Silva (2007), são elas: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Keller-Franco (2014) apresenta um panorama histórico do desenvolvimento educacional com base em Silva (2007) e Lopes e Macedo (2011).

Um movimento significativo conhecido como teorias curriculares críticas surgiu na década de 1970 como uma resposta à concepção predominante e tradicional de currículo que colocava forte ênfase em questões técnicas, burocráticas e administrativas e era influenciada por modelos administrativos tayloristas.

As teorias curriculares críticas deslocam a ênfase dos aspectos técnicos de organização e desenvolvimento de um currículo que são relevantes apenas para a esfera educacional, ampliando a análise para uma perspectiva sociológica sobre como esses fatores se relacionam com estruturas econômicas e sociais mais extensas, bem como com dinâmicas de poder.

O currículo é visto como uma construção social enquanto suas setas curriculares resultam de escolhas feitas sobre modelos de natureza humana, estruturas sociais e saberes que, por coincidência social e histórica, tornam-se currículos. As teorias curriculares pós-críticas dão continuidade às teorias curriculares críticas ao estender a análise do poder a que está submetido o

currículo para além das relações econômicas para incluir a homogeneidade cultural.

Com isso, uma das questões que está no centro das discussões sobre mudanças nos programas de formação docente é o saber pedagógico. Tardif (2011) destaca os avanços significativos alcançados nos últimos anos em relação à profissionalização docente e a importância atribuída à renovação dos fundamentos epistemológicos da profissão.

Voltamos às ementas explícitas nos projetos pedagógicos para ver como os diversos elementos dos saberes fundantes para a formação docente são considerados nas avaliações dos cursos. A análise adotou a tipologia de Garcia, (1999) ao incluir a consciência do contexto como componente do conhecimento do professor; outros autores acrescentaram isso como um tema nas tipologias. Tendo em vista que um dos requisitos para se tornar professor é influenciar o mundo em que atuará, é importante considerar a inclusão da consciência de contexto nos programas de formação.

Garcia (1999) já observava a necessidade de elencar os seguintes elementos do conhecimento profissional do professor: conhecimento do conteúdo, considerando tanto o conhecimento substantivo, que se refere ao corpo de conhecimento de uma área, quanto o conhecimento simbólico, que se refere ao domínio do professor sobre as tendências, linhas, perspectivas e paradigmas em jogo em sua área de atuação e em pesquisas relacionadas. Conhecimento do conteúdo que é de natureza instrucional, combinando o conhecimento do assunto.

Também é necessário ampliar a compreensão das realidades internacionais, bem como suas habilidades didáticas, a fim de incorporar essas compreensões em projetos e unidades instrucionais. Como também estão incluídos os conhecimentos dos alunos e professores sobre a escola e sua cultura.

De um ponto de vista inovador, é possível afirmar que a reforma em estudo busca um novo alinhamento e equilíbrio em questões relativas aos conhecimentos

fundamentais necessários à formação dos profissionais da educação.

Para que um professor dos anos 2000 possa se atualizar, é imprescindível acompanhar essas mudanças, já que os alunos dessa geração fazem parte da grande evolução da tecnologia, mas que os professores ainda sentem receio de utilizar na sala de aula. Assim, há a necessidade de uma formação continuada.

Atualmente, o uso da tecnologia no cotidiano dos alunos é crescente. Para obter melhores resultados de seus alunos, a própria escola deve utilizar essas ferramentas. Com isso, são muitos os caminhos e voltas que o professor pode percorrer para estimular os alunos a usar e aproveitar todas essas tecnologias e fazer bom uso delas.

Isso pode ser aplicado a um novo currículo para professores, com características como organização curricular integrada e identificação com abordagens curriculares críticas e pós-críticas que resultem em mudanças significativas em outras áreas, como modelos

de formação de professores, expertise instrucional, atividades práticas e atualização metodológica.

Para professores com formação mais antiga isso pode ser considerado em cursos complementares, educação continuada e adoção de novas metodologias de ensino na sala de aula.

Nessa visão, a escola deve abandonar sua forma histórica atual para enfrentar novos desafios. O objetivo deste trabalho é analisar as razões (que são concretas e presuntivas) e os sentimentos (sendo hegemônicos e envolvidos em uma luta pela hegemonia) por trás dessa reconfiguração, tomando como base os argumentos das atuais políticas de formação docente.

Outro fator que parece ganhar força no movimento de reconfiguração do emprego e da formação acadêmica é a presença potencial das chamadas “novas tecnologias”, ou mais especificamente, das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Essa presença tem se tornado mais prevalente no discurso educacional na totalidade, considerando tanto o conjunto de práticas de linguagem que vêm sendo desenvolvidas em resposta a situações

específicas de ensino quanto aquelas que visam alcançar um nível de explicação para essas mesmas situações.

Segundo Mattelart (2002, p. 9), a segunda metade do século XX foi marcada pela “formação de crenças no poder milagroso das tecnologias de informação”. Embora inicialmente pareça ilógico, este último movimento faz parte de uma estratégia de uso das TIC que está indissociavelmente ligada à noção de “sociedade da informação”.

Assim, apesar de sua predominância recente, as TIC têm sido apontadas como um componente definidor dos discursos atuais na e sobre a educação. A presença das TIC na educação é atualmente mencionada em uma variedade de textos educacionais em uma ampla gama de contextos. Os sentidos atribuídos a essa presença, porém, são tão díspares que excluem leituras solitárias. Assim, parece não haver dúvidas quanto à centralidade que se atribui ao TIC.

Estudos mostram que a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) como ferramenta que melhora significativamente a prática

educacional em todos os níveis de ensino. Esse uso oferece diversas possibilidades que podem ser realizadas de acordo com uma determinada concepção de educação que transcende qualquer atividade curricular.

As mudanças nas formas de comunicação e troca de conhecimento provocados pela ampla adoção das tecnologias digitais na sociedade atual exigem uma reformulação das relações entre educação e aprendizagem, tanto no que se faz nas escolas quanto no como se faz. Devemos agora começar a considerar o que realmente pode ser alcançado como resultado do uso dessas novas tecnologias, particularmente a Internet, no processo educacional. Para tanto, é necessário compreender quais são suas especialidades técnicas e quão eficazes podem ser professores.

É importante lembrar que a gestão escolar também pode fazer parte da promoção da educação continuada para atualização dos professores com formação de mais de 20 anos.

Como afirmado, os autores Ferreira e Aguiar discordam sobre o processo de participação na realidade educacional

Tem-se falado muito sobre compromisso e participação sem definir claramente o que isso significa. E não é raro que a participação seja vista apenas como um processo de colaboração, de usar uma das mãos, de aderir e de obedecer à direção. A subserviência nunca levará ao compromisso ou à participação. Antes de tudo, a participação sem troca, ou dádiva, acontece como resultado de uma escolha pessoal motivada pelo altruísmo e pelo desejo de apoiar uma causa nobre e importante, seja ela religiosa, política ou social. A participação no caso da escola e do município deve ocorrer por motivos profissionais. Nesse caso, trata-se de um procedimento de negociação que resulta em compromisso (FERREIRA; AGUIAR, 2001, p. 175).

A decisão de implementar um novo currículo que recorra às novas tecnologias deve ser fruto de um esforço conjunto, sendo os professores e a direção escolar os principais contribuintes para essa transformação. Dessa forma, entende-se que uma das responsabilidades da escola é proporcionar espaços para a participação da comunidade nas dinâmicas, atividades e decisões da

escola. Por isso, é preciso proporcionar espaços democráticos e dar voz à comunidade para que ela se integre e possibilite a interação entre seus membros.

Em outras palavras, é preciso reconsiderar a cultura educacional e os processos muitas vezes autoritários de distribuição de poder para que a participação se torne uma realidade (...) compreender a participação como uma atividade colaborativa é outro ponto fundamental. Nesse sentido, é fundamental ressaltar que a participação não pode ser entendida apenas como um mecanismo formal ou legal porque não é promulgada nem aplicada (BRASIL, 2005, p.15).

O planejamento participativo é de extrema importância porque envolve diversas comunidades locais e escolares representadas no conselho escolar. Esse planejamento deve ser realizado com amplo envolvimento da comunidade, incluindo a equipe de administração da escola, o conselho escolar, a fraternidade de alunos-atletas e outros.

É necessário enfatizar a importância do conselho escolar na otimização desses programas nas instalações

educacionais. O ambiente educacional foi criado a partir de uma variedade de ideias realizadas em vários momentos históricos, em contextos sociais intrincados e com contribuições imensuráveis de pensadores e educadores. Muito se tem pensado e organizado no cenário educacional, afetando o currículo educacional, os métodos de ensino/aprendizagem e as relações entre as disciplinas que o constituem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Escolar, **gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília/ DF. 5, 2005.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: A mudança na escola. Porto Alegre: Artmed. 2007.

CUNHA, M. L. Lugares de formação: Tensões entre a academia e o trabalho docente. In A. Dalben, J. Diniz, L. Leal, & L. Santos (Org.), **Convergências e tensões no campo da formação docente**: Didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. pp. 129-149.

FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. Â. S. (Org.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, E., & Masetto, M. T. Avanços curriculares na formação inicial de professores. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, 17(3), 529-551, 2017.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, A. B. Licenciaturas: Crise sem mudança? In A. Dalben, J. Diniz, L. Leal, & L. Santos (Org.), **Convergências e tensões no campo da formação docente: Didática, formação de professores e trabalho docente** (pp. 485-508). Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez. 2001

LOPES, A. C.; Macedo, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez. 2011.

MASETTO, M. T. (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola. 2012.

MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo (2^a ed.). Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** (12^a ed.). Petrópolis: Vozes. 2011.

OS CURRÍCULOS E AS HABILIDADES OCULTAS

Marttem Costa de Santana
Eliane Pinto Teixeira
Reginaldo Leandro Placido
Ademar Alves dos Santos
Vinicius Guiraldelli Barbosa
Alexandre Tolentino de Carvalho

Além de ser um lugar de libertação ou emancipação social, as escolas também servem como centros de socialização da mudança. Sendo um ambiente social, existe uma dupla hierarquia social: a aberta e formal, e a encoberta e informal. A prática do currículo é muitas vezes destacada na vida dos alunos por estar ligada a mensagens de caráter amoral, bem como as atitudes e valores. O currículo educacional reflete os saberes e valores que compõem um processo social. Ele está sendo considerado para o trabalho educacional nas escolas.

A escola, sendo uma instituição social, precisa estabelecer significados/conotações no processo de

aprendizagem do aluno. Segundo Young (2007, p. 1299), “o currículo deve considerar os saberes locais e cotidianos que os alunos trazem para a escola, mas esses saberes nunca podem servir de base para o currículo”. As escolas devem partir do contexto onde os alunos estão matriculados.

Essa conexão com o ambiente onde o aluno está sendo ensinado gera significado e dá sentido ao que o aluno está aprendendo. Como resultado, o aluno será orientado para uma aplicação efetiva do que aprendeu em benefício da sociedade. Como a educação é uma ação coletiva, a aprendizagem é um esforço individual. Assim, é evidente que com o passar dos anos, o papel da escola mudou; agora acompanha os desenvolvimentos e as demandas da sociedade. Segundo Marques (2006, p. 89), “(...) quanto mais complexo, quer dizer, plural e diferente, se apresenta à sociedade, mais se aprendem sob a forma escolar, distinta das modalidades próprias de outros contextos sociais e âmbitos linguísticos.”

Com isso, segundo Marques, (2006, p. 73), “uma sociedade deixa de ser guiada por um único princípio organizacional, um hub, ou um padrão comum”.

Acredita-se que as escolas funcionam como espaços sociais de aprendizagem intencional e sistemática; tudo o que entra nessas instituições é considerado conhecimento poderoso. Mas o que realmente é esse conhecimento poderoso, afinal?

Esse conceito, segundo Young, (2007, p. 1294) “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar o mundo”. Segundo Young, (2007, p. 1295), trata-se de um “conhecimento especializado” que vai além do que se aprende em casa, transmitido de geração em geração.

Atualmente, o currículo é uma construção social com o pressuposto de que está integralmente vinculado a um período histórico, a uma determinada sociedade e às relações com o conhecimento. Nesse sentido, a educação e o currículo são vistos como intimamente

envolvidos com o processo cultural, como o desenvolvimento de identidades locais e nacionais.

Existem muitas formas de aprender e ensinar hoje em dia, e uma delas é o currículo oculto. O “currículo oculto” é, nas palavras de Silva, “a coleção de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explicitamente do currículo, mas são implicitamente inculcados por meio de relações sociais, rituais, práticas e configuração espacial e temporal da escola”.

Currículo, não é imparcial, é social e culturalmente definido, reflete uma concepção de mundo, de sociedade e de educação, implica relações de poder, sendo o centro da ação educativa. Seu objetivo está ligado ao conjunto de atividades desenvolvidas especificamente para o processo educacional.

O currículo é uma ferramenta política que se conecta à ideologia, estrutura social, cultura e poder. O currículo é uma opção realizada dentro desta cultura. A cultura é o conteúdo da educação, sua essência e sua fraqueza.

Segundo as teorias críticas, as escolas serviram historicamente como locais de subordinação e reprodução das culturas da classe dominante, da elite e da burguesia. No entanto, com o aumento da diversidade cultural, surge um movimento de demandas de grupos culturais dominantes que querem ter suas tradições culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Isso porque, apesar de nossas diferenças, a humanidade é universal.

Roldão (1999) diz que cabe ao professor o ônus de gerir o processo de desenvolvimento curricular, uma vez que ele serve de intermediário entre o currículo prescrito e sua implementação no dia-a-dia da instituição de ensino. É este professor que traduz o currículo formal em currículo em ação, acreditando ser esta a última expressão de seu valor, pois, na prática, "cada projeto, cada ideia, cada intenção, que se torne realidade em uma forma ou de outra, se manifesta, adquire significação e valor, independente de declarações e propósitos de partida" (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Ao iniciar o ensino, o professor deve construir ou redesenhar o currículo conforme as necessidades dos alunos, sabendo muito bem que cada ambiente educacional exigirá ações adaptadas ao atendimento de suas necessidades específicas.

Como resultado, conclui-se que a autonomia do professor na (re)construção do currículo é uma categoria fundamental, pois, na dinâmica da sala de aula, ele precisará ser capaz de tomar decisões autônomas em nome de seus alunos, adequar o currículo às suas necessidades de desenvolvimento do educando por meio de processos de aprendizagem que tornem o contexto e a realidade mais significativos para esses educandos.



Fonte: https://br.freepik.com/vetores-premium/desenho-de-desenho-animado-de-um-professor_20243828.htm

Com isso, o professor deve tornar o currículo prescrito relevante para seus alunos, a fim de estabelecer conexões com seu cotidiano, experiências e realidades. Caso não existam, o papel do professor torna-se ainda mais crucial: ele deve oportunizar essas experiências e despertar o interesse dos alunos em aprender para adquirirem o conhecimento. No entanto, tais decisões devem estar amparadas por teorias e noções

preestabelecidas que embasam suas ações. Dessa forma, o professor deve avaliar a situação em que se encontra e determinar as providências necessárias para solucionar eventuais problemas da sala de aula.

No exercício das suas funções, o professor realiza diversas mediações ao nível das decisões curriculares, nomeadamente entre as decisões nacionais e as opções de projeto escolar, entre as especificidades dos alunos e os objetivos curriculares, entre o aluno individual e a direção da escola, entre a turma como um todo e seus colegas, etc. (ROLDÃO, 1999. p. 48).

Nesse sentido, entendemos que o princípio da flexibilidade e da autonomia deve nortear a elaboração do currículo, quebrando a lacuna frequentemente observada entre o currículo prescrito, sancionado pela administração central e ajustado pela estrutura organizacional da escola, e o ativo currículo, implementado nas operações do dia a dia das instituições de ensino que ocorre em um contexto de instrução e aprendizagem (PACHECO, 2006).

O papel da escola também inclui a criação de situações para que os alunos possam perseguir seus valores e conhecimentos, fornecendo-lhes incentivos e razões para assistir às aulas e aprender sobre determinados assuntos em preparação para uma carreira em potencial.

Dessa forma, o professor torna-se mais significativo porque, segundo Guillot (2008, p. 81), “[...] ele [deve] reagir às missões institucionais de instruir, educar e formar”. Assim, o professor incentiva seus alunos a buscar conhecimento e, posteriormente, desenvolve-os como cidadãos críticos, criativos e independentes.

Segundo essa ótica, para que o processo ensino-aprendizagem ocorra, os objetivos do professor devem estar bem definidos e devem ser constantemente desafiados. Quando o palestrante praticar perguntando e refletindo sobre essas três perguntas: “O que eu quero ensinar?” “Como você vai ensinar?” e “Para quem você vai ensinar?” Com isso, tanto o aprendizado coletivo quanto o individual acontecerão de forma mais direta, resultando

no desenvolvimento do conhecimento e não apenas na memorização de fatos.

Dessa forma, Gauthier e Martineau, (2001, p. 61) seguem a linha de Doyle (1986), “que fala de outras duas tarefas cruciais que o professor deve realizar”.

A primeira diz respeito à leccionação dos conteúdos, à preocupação em ministrar o programa, em confirmar que as suas várias componentes foram controladas com sucesso, em iniciar a fruição através do estudo de diversos materiais, etc.

A segunda refere-se às funções da aula administração: o professor é responsável por organizar a aula, estabelecer regras e procedimentos, responder a comportamentos inadequados, escalonar atividades, etc. Como resultado, em todos os níveis de ensino, o professor deve ter um propósito em mente ao ensinar, uma vez que serve como modelo e guia intelectual do aluno.

O currículo prescrito é predeterminado tanto ao nível nacional em documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros instrucionais, propostas

curriculares, quanto ao nível local nas escolas como planos de aula e cronogramas instrucionais criados por professores.

Portanto, este currículo é registrado e documentado. No entanto, nas escolas, a instrução não se limita ao que é formalmente definido. Há lições e aprendizados que estão implícitos, ou encontrados nas relações que se estabelecem no ambiente educacional. Essas experiências de aprendizagem informacional são categorizadas como um “currículo oculto” (SILVA, 2003).

Segundo ele, “[...] o currículo encoberto é constituído por todos os aspectos do ambiente educacional que, sem constar explicitamente no currículo oficial, contribuem sutilmente para uma aprendizagem socialmente relevante” (p. 78). Desta forma, o currículo oculto transmite os valores, atitudes, comportamentos e orientações que a sociedade precisa das novas gerações para que elas se encaixem nas estruturas sociais existentes e funcionem adequadamente.

Althusser (1987, pág. 20) nos coloca uma questão intrigante: “Ora, o que se ensina nas escolas”? Segundo

ele, muitas coisas são ensinadas na escola, mas independentemente do método, os alunos aprendem a ler, escrever e contar histórias; como resultado, eles adquirem algumas habilidades cruciais para viver em uma cidade.

Mas há muito mais que se aprende, como elementos de cultura “literária” ou “científica” que podem ser básicos ou aprofundados, mas ainda assim, diretamente aplicáveis aos vários locais de produção, como instruções para os operadores, técnicos, engenheiros e salas de aula de nível superior. Portanto, eles estão aprendendo “conhecimentos práticos”.

Essa afirmação do autor mostra como o sistema educacional se diferencia por ter diferentes preparações educacionais para cada componente do processo produtivo. Esta descoberta de um sistema educacional dualista foi melhor desenvolvida mais tarde por Baudelot e Establet em seu livro de 1971 *L'école capitaliste en France*.

Althusser (1987) continua seu ensaio sobre o que os alunos aprendem na escola, afirmando que, além de

conhecimentos e habilidades, os alunos também aprendem as regras de comportamento adequado no local de trabalho e boas maneiras. Portanto, algumas pessoas precisam aprender princípios morais, consciência cívica e profissional, o que implica aderir às regras que regem a divisão social do trabalho e a dominação de classe; enquanto outros precisam aprender a liderar, o que exige falar com clareza.

Segundo eles, citados por Santomé (1995), o currículo encoberto é planejado, desenvolvido e avaliado sem emergir explicitamente na mente ou nas intenções dos professores e, obviamente, sem a aprovação dos alunos e suas famílias. Funciona de maneira implícita por meio de conteúdo cultural, hábitos e costumes sociais, interações e tarefas educativas. Não é o resultado de um esquema “conspiratório” do corpo docente.

No entanto, é crucial enfatizar que o resultado exhibe uma replicação das dimensões fundamentais e características distintivas do ambiente econômico da sociedade.

Dessa forma, podemos compreender que o professor trabalha não apenas mediando saberes, mas também faz parte da construção do caráter indiretamente a todos a quem ensina. Sendo assim, apesar de já haver um currículo previamente estabelecido envolvendo o processo de aprendizagem, o educador, mais do que qualquer outro na escola, compreende as necessidades dos seus alunos.

Assim como está familiarizado com a construção do seu aluno como indivíduo, pois a escola deve ser a “raiz” da formação da personalidade e do caráter.



Fonte: <https://porvir.org/professora-conta-como-teve-que-se-reinventar-para-aulas-a-distancia-no-fundamental-1/>

O triângulo didático-pedagógico destacado por Gauthier e Martineau (2001) exemplifica a relação “saber-professor-aluno”. Eles afirmam que os três triângulos podem ser componentes tanto da pedagogia quanto da didática, e que podemos distinguir a importância de cada um em uma sala de aula. A didática é diferente da pedagogia porque desafia o triângulo. No entanto, encerram e param os processos educativos.

O papel do professor também inclui a adaptação do conhecimento científico ao conhecimento educacional para ser facilmente compreendido pelos alunos, sempre considerando o contexto do assunto em questão. Devemos lembrar que o conhecimento escolar tem uma epistemologia porque, segundo Chevallard, “dissecar o sistema educacional a partir de uma abordagem epistemolo-antifilosófica significa pensar nas relações que nele emergem por meio da discussão do conhecimento escolar” (LEITE, 2007, p. 53). Assim, o professor tem que ter conhecimento de epistemologia, história e teoria didático-pedagógica para entender o que está tentando ensinar.

O conceito de currículo é polissêmico, considerando várias definições que diferem para um mesmo termo e sem ter um significado único e unificador. Exemplo dessa situação é fornecido por Gaspar e Roldão (2007, p. 22-23), que esclarecem dez diferentes definições do termo “currículo” de vários autores. Essas definições vão desde o entendimento do termo “currículo” como ferramenta de monitoramento e mensuração dos

resultados almejados até seu entendimento como uma construção flexível e social. “O tipo de definição revela a natureza dos currículos. É justamente a natureza do currículo que determina o alcance de sua concepção, ou a área em que se iniciam os componentes do currículo (GASPAR; ROLDÃO, 2007, p. 18).

Dessa forma, o currículo não pode se apoiar apenas em elementos preestabelecidos, estáticos, formais ou regulamentados, mas “deve adquirir sua forma e significado à medida que interage com a cultura em seus diversos contextos”, segundo a perspectiva do desenvolvimento (PIRES, 2005, p. 59).

Além disso, Sacristán (2000) oferece outro ponto de vista sobre as várias definições de educação que se baseia na ideia de Grundy de que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural”. Isso significa que não inclui um conceito abstrato que existia fora e antes da experiência humana. Serve como forma de organizar uma série de práticas educativas (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Dessa forma, o papel ativo do professor é definido por sua capacidade de transformar independentemente

o currículo prescrito em oportunidades de aprendizagem para si e para seus alunos em sala de aula. Nesse sentido, as ideias que um professor desenvolve ao longo do tempo sobre formação, conhecimento, relações de poder que exerce sobre o currículo – especificamente, sua formação em serviço e crenças epistemológicas sobre sua própria profissão – determinam como fazer o currículo prescrito eficaz, seja no sentido de aprimorá-la ou mesmo de enfraquecê-la (SACRISTÁN, 2000).

Para que este curso, também conhecido como currículo em ação, tenha sentido para professores e alunos, é fundamental, que seja norteado pelos princípios da flexibilidade. Sacristán afirma que nesse momento

[...] o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em “conhecimento pedagogicamente elaborado” de algum tipo e nível de formalização, o termo “alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 185).

Como resultado, fica claro o valor de um profissional que atua independentemente em sua prática.

Com isso, têm o potencial de tornar o material acessível e significativo para o aluno, além de desenvolver uma prática que deve estar sempre alinhada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Isso garantirá que o currículo prescrito e o curso de estudo estejam alinhados.

A implementação do currículo, vivenciada na prática por professores e alunos como um momento autônomo de decisão, ocorre em sala de aula, tornando-se um elemento crucial da prática pedagógica. Em suma, o desenvolvimento do currículo não se limita a ações como deixar de fora elementos específicos de um currículo prescrito ou adicionar outros tópicos importantes a eles; ao contrário, refere-se a ações como interpretar as mudanças propostas para um currículo prescrito, participando de seu desenvolvimento e adaptando-o em resposta às demandas realizadas pelas atividades educacionais cotidianas. Como resultado, o currículo, estabelecido, é sancionado pelos órgãos legislativos e deve ser visto como o guia para a prática educacional.

Assim, fica claro que o currículo em uso tem um lugar especial no desenvolvimento do currículo, pois é nesse momento que o professor tem a oportunidade de (re)construí-lo para atender às necessidades de seus alunos. Isso inclui a face oculta do currículo e o exigido em sala de aula, além do dia a dia de seus alunos e das aulas que eles frequentam, garantindo o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, esse profissional deve assumir o compromisso com seu horário de trabalho, suas pressões e, o mais importante, ter autonomia suficiente para tomar suas próprias decisões.

O sujeito autônomo, no caso o professor, deve conseguir formular suas próprias opiniões e tomar suas próprias decisões. Tendo em vista que ele ocupa um dos papéis mais significativos no processo educacional e é aquele que dá vida prática ao currículo prescrito, um professor com essas qualidades se torna inescapavelmente valioso e necessário no ambiente educacional e permite que os alunos aprendam de maneira mais significativa e contextualizada.

O ambiente deve ser considerado durante o processo de ensino; não pode servir de fronteira entre ensinar e aprender. O contexto é necessário para que o objeto de conhecimento tenha significado para o sujeito que aprende. Dessa forma, o conhecimento é necessário para ensinar. O docente deve demonstrar empenho e domínio da matéria que leciona, pois, caso contrário, apenas "desesperar" os materiais "enfeitados" que preparou para os alunos, sem lhes dar oportunidade de fazerem perguntas ou oferecer críticas.

Portanto, todos os seres humanos são capazes de ensinar, mas o conhecimento científico só é adquirido nas escolas. Segundo Savater (1998, p. 54), "quando as comunidades evoluem culturalmente, os conceitos tornam-se mais abstratos e complicados, dificultando ou impossível para qualquer membro do grupo possuí-los suficientemente para instrução". Dessa forma, o professor fica encarregado de transmitir os conhecimentos que não podem ser aprendidos em casa.

O currículo escolar é formado pela totalidade das aprendizagens que se concretizam no ambiente escolar,

por isso, ele não, é algo neutro, muito pelo contrário, ele é ideológico e carregado de interesses políticos, psicológicos e culturais, atualmente, teorias pós-críticas do currículo mostram ser uma construção cultural que propaga ideologias e noções impostas por grupos dominantes que, entre outras coisas, alimentam e fecundam as desigualdades sociais, culturais, raciais e de gênero.

O triângulo didático-pedagógico destacado por Gauthier e Martineau exemplifica a relação “saber-professor-aluno” (2001). Eles afirmam que os três triângulos podem ser componentes tanto da pedagogia quanto da didática, e que podemos distinguir a importância de cada um em uma sala de aula. A didática difere da pedagogia porque desafia o triângulo. No entanto, encerram e param os processos educativos.

O papel do professor também inclui a adaptação do conhecimento científico ao conhecimento educacional para ser facilmente compreendido pelos alunos, sempre considerando o contexto do assunto em questão. Devemos lembrar que o conhecimento escolar tem uma

epistemologia porque, segundo Chevallard, “dissecar o sistema educacional a partir de uma abordagem epistemolo-antifilosófica significa pensar nas relações que nele emergem por meio da discussão do conhecimento escolar” (LEITE, 2007, p. 53). Assim, o professor tem que ter conhecimento de epistemologia, história e teoria didático-pedagógica para entender o que está tentando ensinar.

O conceito de currículo é polissêmico, analisando várias definições que diferem para um mesmo termo e sem ter um significado único e unificador. Exemplo dessa situação é fornecido por Gaspar e Roldão (2007, p. 22-23), que esclarecem dez diferentes definições do termo “currículo” de vários autores. Essas definições vão desde o entendimento do termo “currículo” como ferramenta de monitoramento e mensuração dos resultados almejados até seu entendimento como uma construção flexível e social. “O tipo de definição revela a natureza dos currículos. É justamente a natureza do currículo que determina o alcance de sua concepção, ou a área em que

se iniciam os componentes do currículo (GASPAR; ROLDÃO, 2007, p. 18).

Dessa forma, o currículo não pode se apoiar apenas em elementos preestabelecidos, estáticos, formais ou regulamentados, mas “deve adquirir sua forma e significado à medida que interage com a cultura em seus diversos contextos”, segundo a perspectiva do desenvolvimento (PIRES, 2005, p. 59).

Além disso, Sacristán, (2000) oferece outro ponto de vista sobre as várias definições de educação que se baseia na ideia de Grundy de que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural”. Isso significa que não inclui um conceito abstrato que existia fora e antes da experiência humana. Serve como forma de organizar uma série de práticas educativas (SACRISTÁN, 2000 p. 14).

Dessa forma, o papel ativo do professor é definido por sua capacidade de transformar independentemente o currículo prescrito em oportunidades de aprendizagem para si e para seus alunos em sala de aula. Nesse sentido, as ideias que um professor desenvolve ao longo do

tempo sobre formação, conhecimento, relações de poder que exerce sobre o currículo - especificamente, sua formação em serviço e crenças epistemológicas sobre sua própria profissão - determinam como fazer o currículo prescrito eficaz, seja no sentido de aprimorá-la ou mesmo de enfraquecê-la (SACRISTÁN, 2000).

Para que este curso, também conhecido como currículo em ação, tenha sentido para professores e alunos, é fundamental, que seja norteado pelos princípios da flexibilidade. Sacristán afirma que nesse momento:

[...] o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em "conhecimento pedagogicamente elaborado" de algum tipo e nível de formalização, o termo "alunos" (SACRISTÁN, 2000, p. 185).

Como resultado, fica claro o valor de um profissional que atua independentemente em sua prática. Com isso, têm o potencial de tornar o material acessível e significativo para o aluno, além de desenvolver uma prática que deve estar sempre alinhada ao PPP da

instituição. Isso garantirá que o currículo prescrito e o curso de estudo estejam alinhados.

A implementação do currículo, vivenciada na prática por professores e alunos como um momento autônomo de decisão, ocorre em sala de aula, tornando-se um elemento crucial da prática pedagógica. Em suma, o desenvolvimento do currículo não se limita a ações como deixar de fora elementos específicos de um currículo prescrito ou adicionar outros tópicos importantes a eles; ao contrário, refere-se a ações como interpretar as mudanças propostas para um currículo prescrito, participando de seu desenvolvimento e adaptando-o em resposta às demandas conduzidas pelas atividades educacionais cotidianas.

Como resultado, o currículo estabelecido e sancionado pelos órgãos legislativos deve ser visto como o guia para a prática educacional. Assim, fica claro que o currículo em uso tem um lugar especial no desenvolvimento educacional, pois é nesse momento que o professor tem a oportunidade de (re)construí-lo para atender às necessidades de seus alunos.

Isso inclui a face oculta do currículo e o exigido em sala de aula, além do dia a dia de seus alunos e das aulas que eles frequentam, garantindo o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, esse profissional deve assumir o compromisso com seu horário de trabalho, suas pressões e, o mais importante, ter autonomia suficiente para tomar suas próprias decisões.

O sujeito autônomo, no caso o professor, deve conseguir formular suas próprias opiniões e tomar suas próprias decisões. Tendo em vista que ele ocupa um dos papéis mais significativos no processo educacional e é aquele que dá vida prática ao currículo prescrito, um professor com essas qualidades se torna inescapavelmente valioso e necessário no ambiente educacional e permite que os alunos aprendam de maneira mais significativa e contextualizada.

O ambiente deve ser considerado durante o processo de ensino; não pode servir de fronteira entre ensinar e aprender. O contexto é necessário para que o objeto de conhecimento tenha significado para o sujeito que aprende. Dessa forma, o conhecimento é necessário

para ensinar. O docente deve demonstrar empenho e domínio da matéria que leciona, pois, caso contrário, apenas "desperdice" os materiais "enfeitados" que preparou para os alunos, sem lhes dar oportunidade de fazerem perguntas ou oferecer críticas.

Portanto, todos os seres humanos conseguem ensinar, mas o conhecimento científico só é adquirido nas escolas. Segundo Savater, (1998, p. 54), "quando as comunidades evoluem culturalmente, os conceitos tornam-se mais abstratos e complicados, dificultando ou impossibilitando para qualquer membro do grupo possuí-los suficientemente para instrução". Dessa forma, o professor fica encarregado de transmitir os conhecimentos que não podem ser aprendidos em casa.

O currículo escolar é formado pela totalidade das aprendizagens que se concretizam no ambiente escolar, por isso, ele não é algo neutro, muito pelo contrário, ele é ideológico e carregado de interesses políticos, psicológicos e culturais. Atualmente, teorias pós-críticas do currículo mostram ser uma construção cultural que propagam ideologias e noções impostas por grupos

dominantes que, entre outras coisas, alimentam e fecundam as desigualdades sociais, culturais, raciais e de gênero.

A importância de se discutir o currículo oculto torna-se evidente ao considerarmos a reflexão a seguir. O currículo oculto, que os alunos aprendem fora da sala de aula, influencia significativamente a educação e a sociedade como um todo. Sendo as escolas públicas ou privadas, essa influência está presente em todas as escolas.

Os professores moldam sutilmente as identidades dos alunos, inculcando crenças sobre os costumes e disciplinas de seu mundo por meio da educação implícita. Isso acontece porque quando os alunos frequentam a escola, eles constroem uma identidade subjetiva e um sistema de crenças para sua disciplina.

Silva, (2014) afirmou que algumas das mensagens podem ser progressivas e encorajadoras. As escolas podem criar uma etiqueta de cuidado incluindo mensagens de amor próprio em seu currículo. As escolas podem incentivar essa ideia por meio do cuidado de seus

professores. Isso mostra que as instituições podem ser construídas em torno de atenção positiva para com os outros.

Segundo Silva, (2014), algumas dessas mensagens podem ser animadoras, ou até mesmo progressistas. O fato de o professor trabalhar se preocupando com a criança à sua frente mostra que as instituições podem ser construídas em torno de uma "etiqueta de cuidado", ou seja, que as mensagens passadas aos alunos podem ter um impacto positivo na como eles se veem, embora seja possível fazê-los acreditar que são incapazes.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

GASPAR, M. I.; ROLDÃO, M. C. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GUILLLOT, Gerard. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre, RS: Armet, 2008.

GAUTHIER, C; MARTINEAU, Stéphane. Triângulo Didático-Pedagógico: o triângulo que pode ser visto como um quadrado. **Educação nas Ciências**, 1. Jan/jun. 2001.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e Transposição Didática** - Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

MARQUES, M. R. A; GANDIN, L. A. Contradições e Ambiguidades do Currículo e das Políticas Educacionais Contemporâneas - Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteira**. v.12, n.1, pp. 175-184, Jan/Abr. 2012.

PACHECO, J. A. **Estudos Curriculares**. Para a compreensão crítica da educação. Porto Editora, 2005.

ROLDÃO, M. C. Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional. **Aveiro Portugal: Oficina Digital**, 2010.

ROLDÃO, M. C. **Os professores e a gestão do currículo**. Porto Portugal: Porto Editora, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVATER, F. O valor de educar. **São Paulo: Martins Fontes**, 1998.

SANTOMÉ, J. T. O Curriculum Oculto. Porto: **Porto Editora**. 1995.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2014.

SILVA, M. J. L. Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto. **Boletim Técnico do SENAC**. v. 22, n.2, maio/agosto 1996.

YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e currículo**: do socio-construtivismo ao realismo social 112 na sociologia da educação. Porto, Portugal, Porto Editora, 2010.

DE QUÊ CURRÍCULO ESTAMOS FALANDO?

Marttem Costa de Santana
Simone Helen Drumond Ischkanian
Alcione Santos de Souza
Rosemeiry Assunção Alvez Zoias Lima
Gisele Moura de Jesus
Marciel Alan Freitas de Castro
Avanilde Polak

Apesar de não serem novas, as discussões sobre a ideia de um currículo básico têm sido bastante influentes nos últimos anos; afinal, eles foram mencionados em discursos feitos na década de 1980 que trouxeram uma nova lei para a educação. Essa memória discursiva é dita e não repetida, mas é “simultaneamente [...] caracterizada pelo esquecimento, possibilitando o outro, a ruptura” (ORLANDI, 2003, p.10). Essa memória traz estranheza, disputas acaloradas, busca de sentido e fixação de ideias não apenas em uma base, mas sobre o que deve ser ensinado nas escolas, o que é legítimo ensinar, o que é legítimo aprender e, claro, o que deve ser avaliado.

Inúmeras tentativas de fundamentação curricular foram feitas desde 1980 até os dias atuais, e seus defensores têm se apoiado na base legal da autoridade, que remonta ao artigo 201 da Constituição de 1988. Nela consta que haverá “materiais de conteúdo fixo para o ensino fundamental, a fim de assegurar a formação de um consenso e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Continuam a encontrar respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, consideradas de maior detalhamento jurídico, por conterem as disciplinas e os componentes curriculares do ensino fundamental e médio. Essas diretrizes foram publicadas entre 1999 e 2013. E, por último, apoiar as estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece rumos, metas e estratégias para os próximos doze anos de política educacional para melhorar a educação básica (BRASIL, 2014).

Apesar do tamanho do aparato jurídico, ainda precisamos de novos alicerces? Não há como contestar

que seu desenvolvimento ocorre por meio do debate político e da autoarticulação entre grupos que estão estabelecendo ou buscando uma determinada hegemonia para decidir quais conhecimentos são válidos e necessários. Nesse sentido, sugerimos que o “[...] no currículo como uma parte legitimada da cultura transportada para uma escola, mais a própria luta pela produção de significado” é uma possibilidade conceitual (LOPES, 2011, p. 93).

Como tal, vemos uma discussão sobre a fundação de um currículo como um local para negociações, batalhas e desacordos sobre se os objetivos do currículo são ou não ortodoxos. Nessa busca de consenso hegemônico, sentimentos articulados sobre avaliação, proficiência técnica, equidade, qualidade e igualdade entram no papel crucial do discurso no texto político. Por fim, esse jogo se justifica à luz do argumento de que todos têm igual acesso ao conhecimento. No entanto, antes de prosseguir com este trabalho, parece necessário falar um pouco sobre nossa predileção por estudos pós-estruturalistas sobre o tema em questão.

Uma das principais diferenças entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo é a renovação do discurso original. A segunda nasce da crítica à primeira, com suas raízes em seu próprio seio. O movimento do pós-estruturalismo visou descer as estruturas e pretensões científicas do estruturalismo, estendendo-o em várias direções diferentes enquanto se apegava à crítica central dos humanistas que o estruturalismo faz simultaneamente (PETERS, 2000).

Dessa forma, o pós-estruturalismo pode ser entendido como uma forma de pensar que vai além das tendências e perspectivas analíticas do estruturalismo ou, mais importante, como um esforço para radicalizar essas perspectivas, desafiando suas pretensões científicas, relações fundamentais entre estruturas e totalizando e tendências fundacionalistas. Porém, o 'pós-estruturalismo' não é uma forma de pensar 'sozinho' ou 'depois' da estrutura. Com o acréscimo do "pós", a estrutura não é mais colocada no xeque na totalidade, mas sim na forma essencialista em que havia sido tratado até então (MENDONA, 2014, p. 39).

A busca por estruturas universais que sejam compartilhadas por todas as culturas termina com o estruturalismo defendendo, afirmando e firmando a existência de um sujeito universal.

Exatamente o tipo de temática que vemos nos discursos produzidos por articulações políticas que servem de base para as políticas educacionais, onde o conhecimento homogeneizado serve para criar sujeitos singulares e universais como se todos fossem uma diante das demandas de forças externas.

Ao buscar a descendência desse sujeito, o pós-estruturalismo permite considerar os muitos tipos de experiências, feitas em vários contextos e que compõem as identidades que nos caracterizam como sujeitos. A proliferação dessas novas identidades é justamente o que desmonta esses sujeitos universais e os espaços que outrora ocupavam. Assim, consideramos que o currículo deve ter espaço para o novo, o distinto e o múltiplo, valorizando a diversidade de saberes e a necessidade de heterogeneidade em uma política curricular que deve ser também uma política cultural.

Reconhecer a trajetória como política cultural, portanto, como política da diferença, faz parte do entendimento de que esta carrega, ou pelo menos deveria carregar, componentes culturais que sintetizam saberes de sujeitos e identidades coletivas. O conhecimento, ensinado nas escolas, é o conhecimento considerado legítimo pela sociedade, portanto, seu desenvolvimento ocorre por meio de debates em campos de batalha onde grupos debatem, argumentam e se coordenam politicamente para decidir o que qualifica como conhecimento válido e necessário ou não, estabelecendo uma hegemonia particular.



Fonte: [https://teresasalesg.medium.com/diversidade-cultural-](https://teresasalesg.medium.com/diversidade-cultural-6a061b4986b5)

6a061b4986b5

Uma das principais questões dos currículos é como lidar com questões de contrastes e semelhanças, bem como o reconhecimento dos vários saberes que devem ser expressos neles. Isso provoca uma série de tensões, especialmente no sentido de que as políticas curriculares são permeadas por articulações políticas que se estabelecem em arenas de debate para hegemonizar um determinado discurso que minará a estrutura e a finalidade das aulas individuais. Assim:

Uma prática hegemônica é uma demanda social que transforma seu próprio conteúdo em uma fixação parcial de sentido em torno da qual outras demandas sociais são articuladas. Como resultado, essa transformação tem implicações políticas além de apenas os elementos articuladores (SOUTHWELL, 2014, p. 144).

O currículo pode ser expresso como uma síntese de elementos culturais que dão forma a uma determinada proposta político-educativa pensada e desenvolvida com a intenção de apoiar os diversos setores sociais que

também têm interesses opostos e divergentes (SOUTHWELL, 2014). Pela forma como a educação é pensada – como criadora de sujeitos e identidades – seu desenvolvimento passa necessariamente pelo debate. O conhecimento praticado nas instituições de ensino e sustentado pelo currículo é considerado socialmente.

Em apoio a Ball, Lopes e Macedo, (2011) argumentam que os esforços para forjar um consenso em torno de um currículo nacional estão relacionados a um projeto econômico global com o potencial de gerar um discurso socialmente capilarizado. Em meio a batalhas, negociações, acordos e alianças, a política, assim como as políticas da atualidade, são retratadas como textos complicados, lidos e interpretados de maneira igualmente complexa, às vezes equívoca por sua natureza discursiva.

Nesse sentido, a política é vista como enunciação; a produção arbitrária e contingente de significados. “Uma política curricular é, assim, uma produção de muitos contextos que constantemente gera novos significados e implicações para as decisões curriculares nas instituições

formadoras” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 273). Apoiados nas pesquisas de Lopes e Macedo (2011), entendemos a política curricular como uma produção cultural que requer consideração como espaço de ambivalência e compreensão simultânea como texto e discurso.

A partir daí, é possível compreender as diferenças de identidades e contextos em que vários discursos são construídos no quadro da afirmação da diferença e da cultura nas políticas curriculares, sendo as políticas consideradas tanto como textos como elementos discursivos. Isso implica que, por meio desse método de análise, é possível compreender as políticas considerando a dinâmica onde os objetivos das ações do estado são desenvolvidos e/ou revisados.

Lopes (2006) defende a ampliação das discussões teóricas sobre as políticas curriculares, assinalando a necessidade de analisar os discursos gerados em torno das políticas curriculares de ação estatal para além das práticas curriculares. Diante disso, propomos outro quadro analítico para interpretar as relações entre o Estado e a política eleitoral.

A contribuição da noção de comunidades epistêmicas também está incluída nesse quadro para a incorporação de fundamentos analíticos teóricos contemporâneos e das relações entre Estado e política curricular, permitindo uma compreensão mais profunda das relações saber-poder na política curricular no mundo globalizado. A autora afirma que essas comunidades “tornam cíclicos, no campo da educação, discursos que fundamentam a produção de sentidos e significados para as políticas curriculares em contextos diversos, numa tensão permanente entre homogeneidade e heterogeneidade” (LOPES, 2006, p. 35).

Nessa perspectiva, propomos pensar as relações entre cultura e currículo para além das relações binárias entre produção e reprodução cultural, expressas em termos como “currículo como fato” e “currículo como prática”, como se essas relações fossem fragmentadas e inconciliáveis (CANCLINI, 2013).

O que entenderemos não são os fatores que impossibilitam que as políticas contemplem a diversidade de culturas nos cenários educacionais, mas sim os

ambientes nos quais essas oportunidades de vivenciar a diferença nos currículos e nas políticas curriculares ganham força e se manifestam como resistência. Como resultado, destacamos que, embora o currículo possa servir como um espaço de reprodução da igualdade, ele também tem o potencial de servir como um espaço de contestação. Dessa forma, pode evoluir de conflitos e conflitos para um espaço de reafirmação de identidades, diferenças e culturas.

Toda política curricular é uma política institucional de construção do saber educacional: saber que se desenvolve para e pela instituição na totalidade por meio das práticas institucionais cotidianas. Simultaneamente, toda política educacional é uma política cultural, pois o currículo é resultado de uma seleção de culturas e é um espaço conflituoso para a criação de culturas, ideias de conhecimento e formas de compreender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

E há um trabalho efetivo sendo feito na ação educacional, a parte de um diagnóstico inicial que permite ao professor conhecer os níveis de aprendizagem

presentes na aula e redirecionar o trabalho. Um trabalho que só começa após conhecer o grupo, que não existe, “não é um trabalho uniforme”, como uma receita que se aplica, mas algo que se cria especificamente para aquela turma de estudantes.

Lopes, (2004, p. 112) aponta que as complicadas negociações que levam ao estabelecimento de políticas curriculares também envolvem processos como “a criação de instrumentos legais, a criação de documentos curriculares e o trabalho docente” que se excluem e se entrelaçam. Os textos produzidos nestes tempos políticos, escritos ou não, não são coerentes, não têm significados claros ou mesmo definidos.

Ao discutir a ideia de que as políticas são muito mais expansivas do que documentos e textos escritos, Lopes, (2004, p. 112) escreve que esses processos “incluem processos de planejamento, vividos e reconstruídos em inúmeros espaços e por inúmeros sujeitos do corpo social da educação”. Eles são produzidos além de instituições governamentais. Este ponto de vista não significa de forma alguma

desconsiderar as relações de poder existentes ou a autoridade especial do Estado sobre a criação de sentimentos no âmbito da política. Em vez disso, enfatiza a importância de se considerar que, paralelamente à prática das ideias e ao desenvolvimento das propostas nas escolas, também são gerados sentimentos que interferem e se relacionam com os currículos.

Para ajudar a entender o currículo, segue abaixo um exemplo de plano de aula baseado em Macedo (2006)

Não vejo o currículo como uma cena em que as culturas lutam por legitimidade em um território contestado, mas sim como uma prática cultural que envolve a negociação de posições contraditórias de controle e resistência pela própria cultura. De acordo com o ponto de vista que defendo, a cultura não pode ser vista como uma fonte de conflito entre várias culturas, mas sim como práticas discriminatórias que resultam na diferença. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura e não como um lugar de expressão ou uma coleção de significados (MACEDO, 2006, p.105).

Pela exposição, entendemos ser impossível considerar culturas, ou combinar elementos de várias

culturas em um único currículo, pois “o próprio currículo é um híbrido em que as culturas interagem umas com as outras” (MACEDO, 2006, p. 105).

Nesse sentido, acreditamos que para (re)criar e construir novas hegemonias, devemos lutar por processos políticos mais justos e socialmente igualitários, garantindo tanto o direito legal de participar da formulação de políticas públicas quanto o direito legal da educação de qualidade que considere, sobretudo, as diferenças e pluralidades dos sujeitos.

A fim de romper com as lentes homogeneizadoras da visão simplista, devemos começar a entender quem somos à luz de nossas experiências históricas e culturais conforme elas foram expressas nos currículos escolares e no desenvolvimento de currículos construídos sobre alternativas, não teorias homogeneizantes.



Fonte: <https://seduca.com.br/blog/praticas-para-evitar-acidentes-na-escola/>

Podemos observar mudanças históricas no espaço social, principalmente quando se trata do setor público. A educação tem de continuar a acompanhar estas mudanças, sofrendo e beneficiando dos seus efeitos. Parte significativa das pesquisas sobre as transformações do setor público tende a se concentrar nos processos de mudança e em como essas novas estruturas e tecnologias operam para exercer seu controle, dando menos atenção

a como os valores, as culturas e a formação de novas subjetividades estão mudando. Isso faz com que vejamos uma valorização menor da cultura e uma valorização maior dos discursos de excelência, eficácia e qualidade.

Como políticas aprovadas pelo governo em resposta a exigências de organizações internacionais, as políticas educacionais brasileiras têm dado atenção especial à governança, igualdade e qualidade, financiamento e aperfeiçoamento docente. Os objetivos de desenvolvimento dessas políticas incluem a reorganização institucional, descentralização da administração, fortalecimento da autonomia escolar (pedagógica, acadêmica e financeira), melhoria da equidade e qualidade, reformas curriculares e aperfeiçoamento docente (MAUÉS, 2003, p. 17).

Por isso, quando tais influências adentram o campo educacional, acabam transformando princípios em resultados e interesses próprios em estímulos de recompensas. Essas afirmações sobre o processo de globalização levam as pessoas a acreditar que querem o que o sistema realmente precisa para sobreviver e funcionar efetivamente, o que não é o que elas realmente

querem para si. Essa visão da educação como um mercado abre portas para incertezas e instabilidades devido às constantes mudanças nas exigências, expectativas, metas e indicadores que continuamente responsabilizam os profissionais e monitoram seu desempenho. Essa perspectiva nos ajuda a entender como a gestão, o mercado e o desempenho estão interligados com vários relacionamentos interpessoais, profissionais e funcionais, aumentando as pressões, afetando o desempenho e alterando os resultados (BALL, 2001).

Quando ocorrem resultados negativos, a escola é responsabilizada e criticada pelo fracasso desses resultados. Os professores recebem críticas sendo responsabilizados pelo fracasso educacional. Nesse novo ambiente, foram vistos como os implementadores das políticas educacionais desenvolvidas como forma de alinhar a educação às demandas do mercado (MAUÉS, 2003).

A formação é apontada como a razão do insucesso e abre caminho que justifica e aponta para a necessidade

de reformas, apelando à formação profissional adequada, à implementação de avaliações externas, e mecanismos reguladores que consigam fazer face ao mundo competitivo, assegurem a direito à educação, igualdade de acesso ao conhecimento e alinhamento da nação com o mercado e o mundo globalizado, que se expressam e se materializam cada vez mais nos sistemas audiovisuais.

A política de melhoria da qualidade tem-se centrado no desenvolvimento de várias propostas curriculares que se baseiam nos sistemas de avaliação que regem a educação, bem como no seu enquadramento curricular. Acho que a qualidade, que se refere ao campo de batalha atual, é onde currículo e avaliação se cruzam ou não (FRAGNELLA, 2014, p. 334).

Sabendo que as políticas públicas partem de uma concepção do Estado, portanto, são essenciais para qualquer mudança que se faça no próprio Estado para dar-lhes visibilidade, cabe ao Estado avaliar sua eficácia e a relação entre custos e resultados. Essa nova abordagem da avaliação está relacionada às funções de classificação, controle e fiscalização, que definem o “Estado Avaliador”

(AFONSO, 2000). Segundo Ball (2004, p. 1116), essa lógica “permite que o Estado se enraíze profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores sem parecer fazê-lo”.

Afirma Saviani (2015) que

A lei é o instrumento pelo qual o Estado controla as tendências em movimento, destacando-as ou atenuando-as. Desta forma, as falhas e eficácia da lei podem ser vistas no contexto. Falsidade refere-se às esperanças que foram colocadas nela, mas que ela é incapaz de cumprir. A eficácia é determinada pelos resultados que ela causa, antecipados ou não (SAVIANI, 2015, p 10).

Ball diz que os estudos educacionais não estão focados na política, mas permanecem independentes dessa relação contextual. Dessa forma, as questões identificadas e analisadas são sempre atribuídas à escola, ao professor, mas nunca à política; essas são sempre as soluções. As questões são expostas, mas a complexidade da prática não é creditada. Nesse sentido, “esse tipo de pesquisa se desvia e claramente retorna às táticas de formuladores de políticas não reflexivas, 'baseadas na

culpabilização', nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte da questão" (BALL, 2006, p. 20).

O fato é que as políticas públicas não podem ser pensadas ou examinadas a fundo fora do contexto da prática, que agrega diversas condições, recursos, histórias locais e compromissos, e difere na própria prática da política, impedindo que ela seja realizada uniformemente em todos os lugares (Idem, 2006). Esse entendimento deve estar arraigado e expresso nos currículos, entendendo-se por política pública um discurso discutível que determina por si o que é legítimo ou não em relação aos saberes geralmente aceitos. Chartier (2007, p. 201) afirma que

Quando um professor desenvolve um projeto, testa um novo aparelho, fala sobre o que faz, o que diz para seus alunos, colegas e para si mesmo, ele se vê forçosamente em relação aos discursos profissionais que o cercam. Suas declarações podem ser de concordância ou oposição, buscando concordância ou rejeitando críticas, mas sempre são apoiadas por declarações anteriores (CHARTIER, 2007, p. 201).

Trata-se de uma arena política, como evidencia a presença de discursos debatidos no campo da política curricular (PEIXOTO, 2004, p. 176). Ressaltamos que a política é o conjunto de ações, instituições e ideias que buscam estabelecer um sistema de regras que permita a convivência humana. A política é um cenário onde o conflito existe porque se opõe à política e é fundamental para as relações humanas (LACLAU; MOUFFE, 2006).

Baseado nas informações de Bourdieu, (2010, p. 163-164), “o campo político é visto tanto como um campo de forças quanto como um campo de lutas com vistas a alterar o equilíbrio de forças que dá a esse campo sua atual estrutura organizacional”. O debate sobre os discursos que querem dominar o campo está provocando tensões no campo da política educacional.

Neste jogo/debate, são utilizados documentos construídos para tornar os discursos mais concretos. Segundo Bourdieu (BOURDIEU, 2010, p. 165), “uma intenção política só surge em relação a um estado do jogo político e, mais especificamente, ao universo de técnicas de atuação e expressão que ele oferece em um dado

momento". Os instrumentos, leis, decretos, resoluções e portarias enunciam "explicitamente" o que está sendo dito, servindo como "modo de oficialização, de legitimidade" (BOURDIEU, 2010).

Quando consideramos o discurso em torno de concepções que competem por espaço nas arenas políticas, reconhecemos que esses conflitos visam promover uma determinada concepção ou ordem de hegemonia para orientar o desenvolvimento e assegurar o acordo sobre a transformação social desejada por um determinado grupo. Dado que um discurso hegemônico é fundamentalmente um discurso sistematizador e aglutinador, o estabelecimento de tal relação estabelece também uma relação de ordem (MENDONÇA, 2007).

As políticas curriculares são um espaço de debate permanente onde vários grupos tentam legitimar suas posições por meio de articulações políticas no esforço de estabelecer a hegemonia de pontos de vista pré-determinados. Como resultado, concordamos com a interpretação de Lopes, (2011) das políticas curriculares

como políticas culturais e, conseqüentemente, como políticas da diferença.

Nesse sentido, não é possível atribuir significados fixos ao currículo proposto pelos estruturalistas. As forças de mercado sob a influência do capital global determinam as políticas sociais usando como estratégia as políticas educacionais e as políticas curriculares. Buscam estabelecer bases normativas fixas como forma de legitimar outros interesses, desconsiderando diferenças, significados e saberes alheios que contribuem para a identidade dos sujeitos e dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, S. J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras. 2006.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2010.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 1988.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP. 2013.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita** - história e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica. 2007.

CUNHA, K. S. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. **Revista Estudos Políticos**, n. 7, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora de Brasília. 2008.

FERREIRA, F. A. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**. 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO. 2011.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonia y Estrategia Socialista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina. 2006.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas, Brasília**, v.21, n.45, p. 445-466,

MACEDO, E. **Currículo**: política, cultura e poder. Currículo sem Fronteiras. 2006.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (organizador). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MENDES, J. C. B, FRANGELLA, R. C. P. **Avaliação**: te olhei por um monóculo e enxerguei a prova. Roteiro, Joaçaba. 2014.

MENDONÇA, D. **Do estruturalismo ao pós-estruturalismo**: entre fundamentar e desfundamentar. 2. ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS. 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes. 2003.

PEIXOTO, M. C. L. O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de

Albuquerque. **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez. 2004.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

SAVIANI, DI. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados. 2015.

ORGANIZADORES

Rita de Cássia Soares Duque

Esp. Educação Inclusiva e TGD / TEA e em Psicologia Escolar e Educacional (FAVENI) Mestranda em Educação

<https://orcid.org/0000-0002-5225-3603>
<http://lattes.cnpq.br/0007980663204911>
cassiaduque@hotmail.com

Marttem Costa de Santana

Doutor em Tecnologia e Sociedade (UTFPR)

<https://orcid.org/0000-0002-5493-5165>
<http://lattes.cnpq.br/0741330796531359>
frgonontijo21@gmail.com

Reginaldo Leandro Placido

Doutor, Instituto Federal Catarinense,
(Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica)

<https://orcid.org/0000-0001-5608-2621>
<http://lattes.cnpq.br/6754849438511308>
profereginaldo@gmail.com

Bruno Oliveira Santos

Mestre em Ensino e Relações Étnico-raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB

<https://orcid.org/0000-0002-1898-8630>

<http://lattes.cnpq.br/4673795748400226>

bruno.duquexxi@gmail.com

Alcione Santos De Souza

Doutorado em ciências agrárias-UFRA.

<https://orcid.org/0000-0003-4562-5111>

<http://lattes.cnpq.br/6483234499462198>

alcione.souza@uepa.br

Rosemeiry Assunção Alvez Zoias Lima

Mestranda em Educação - UFMT do Sul – Pantana

<https://orcid.org/0000-0003-1886-7262>

<http://lattes.cnpq.br/7699052282369198>

rosyzoias@gmail.com

Vinicius Guiraldelli Barbosa

Especialista em Gestão Hospitalar
Faculdade Futura Grupo Faveni

<https://orcid.org/0000-0001-9672-377X>

<http://lattes.cnpq.br/1779819667808191>

vinicius.barbosa@professorfaculdadefutura.com.br

Cleusa Francisca de Souza

Mestra em Educação - (UFGD)

<https://orcid.org/0000-0001-8139-0618>

<https://lattes.cnpq.br/3247018778568189>

cleusafranciscasouza671@gmail.com

Ailton Leal Pereira

Mestre em Crítica Cultural
(Universidade do Estado da Bahia - UNEB).

<https://orcid.org/0000-0002-2844-9710>

<http://lattes.cnpq.br/5743988416737495>

ailtonlealp@gmail.com