



## **AS TEORIAS CURRICULARES E AS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINAR E O APRENDER NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**

Edilaine Vagula – UNOPAR/UUEL

Carlos Eduardo de Souza Gonçalves – UNOPAR/UUEL

**Resumo:** O estudo, fundamentado nas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, investiga as inter-relações entre as teorias curriculares e as concepções acerca do ensinar e do aprender na educação à distância. As questões abordadas permitem olhar para o além das fragmentações curriculares, percebendo o currículo como construção histórico-cultural, o qual está sujeito a transformações ao longo do processo. A pesquisa, utilizando-se a revisão bibliográfica como procedimento de coleta de dados, buscou compreender o conceito de currículo e suas manifestações acerca do ensinar e do aprender, presente nas teorias investigadas. O estudo leva a concluir que os currículos dos cursos que formam professores na educação à distância devem possibilitar a construção dialógica do conhecimento, com ênfase na interatividade, rompendo com o paradigma conservador, fortalecendo a necessidade de buscar um modelo próprio, que possibilite a reformulação das concepções acerca do ensinar e do aprender. As mudanças podem ser possíveis na medida em que se aproprie das teorias e se possibilite a revisão dos pressupostos que embasam a prática docente.

**Palavras-chave:** EaD. Ensinar. Aprender. Teorias Curriculares.

### **1 INTRODUÇÃO**

Partindo do princípio que ensinar na educação a distância é atividade intencional e planejada, na qual a interação professor e aluno estão mediadas pelas tecnologias, percebe-se a necessidade de mudanças na postura do aluno e professor, onde ambos precisam ser ativos nesse processo. Nessa perspectiva, o professor passa a ser o mediador entre o aluno, o conhecimento e a construção das propostas curriculares que se materializam na teleaula, no ambiente virtual, fórum, chat, no material didático e outras formas de mediação pedagógica. Entendemos por mediação pedagógica a relação dialógica que ocorre entre professor-aluno-tutor com o ambiente virtual de aprendizagem, possibilitando a interatividade no processo de ensino e aprendizagem.

Na universidade é fundamental criar espaço/tempo para refletir sobre o currículo formal e oculto, partindo do pressuposto que o currículo formal é aquele que reflete uma política educacional e representa a proposta das diretrizes curriculares a nível de governo federal, estadual ou municipal. De acordo com Perrenoud (1993) os saberes são transformados em conhecimentos que serão ensinados pelos professores, o que corresponde

ao currículo formal “programas, metodologias e meios de ensino, muitas vezes apresentados através de exemplo se exercícios”. (PERRENOUD, 1993, p.25).

É necessário lembrar que o currículo compreende uma cultura escolar, um elemento permeado por ideologias, valores e relações de poder. Não basta discutir apenas conteúdos em sua elaboração, envolve todas as experiências de aprendizagem proporcionadas para que se atinjam os objetivos educativos.

Por sua vez, o currículo que se materializa na sala de aula é o oculto e

[...] envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. (BRASIL, 2007, p. 18)

Nesse sentido, o professor deve pautar seu trabalho em pressupostos teóricos inovadores que estão sendo discutidos na área do currículo escolar. Torna-se necessário pensar uma nova proposta curricular para a educação a distância, visto que não existe, ainda, uma uniformidade curricular nessa modalidade de ensino. Assim, torna-se fundamental possibilitar a construção dialética de um currículo em que o professor possa ser um “unificador de saberes” (GASPARIN, 2002), promovendo uma interação ativa entre professor, aluno e tutor, confrontando os saberes oriundos do senso comum/empírico com o conhecimento científico. Este processo ocorre mediado por ferramentas de comunicação e é apoiado por uma equipe de trabalho, levando em consideração que “no ensino à distância, a tecnologia está sempre presente e exigindo mais atenção de ambos, professores e aprendizes” (KENSKI, apud BARBOSA, 2003, p. 101).

Os agentes envolvidos no processo educativo, principalmente o docente, devem ser percebidos como construtores de saberes, uma vez que o currículo reflete as relações culturais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Essa questão parte da necessidade de considerarmos que a proposição de oferta de um currículo, suas cargas horárias, distribuição por série e ementas configuram os campos de significação atribuídos por seus proponentes e, de algum modo, são limitadores quanto às possibilidades de novos fazeres, conforme Silva (1997). Assim, para entendermos a questão do currículo e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem devemos também levar em conta a vida pessoal e profissional dos professores, que se constrói nessa relação dialética criando campos específicos de significação, a partir das experiências vivenciadas. Nesse processo, como assinala Silva (1999), a cultura é vista como pedagogia e esta como forma cultural e “tanto a

educação como a cultura [...] estão envolvidas em um processo de transformação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2003, p. 139).

Assim, devemos partir do princípio que o currículo refere-se às situações vividas pelo professor e aluno e suas relações sociais. Não pode ser separado do contexto social, é um elemento que interfere na formação do aluno, um processo social, diretamente relacionado a um momento histórico e as relações que a sociedade estabelece com o conhecimento.

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc. (SACRISTÁN, 1995, p. 86-87).

Acreditamos que a construção do currículo na educação a distância se estrutura a partir da necessidade de re-significarmos o papel do professor e do aluno. Assim, como podemos pensar a atuação docente no sentido de possibilitar a construção do espaço/tempo na educação a distância para que o aluno desenvolva a autogestão de sua aprendizagem? Como desenvolver a autonomia pedagógica através da estrutura curricular e organizacional da proposta pedagógica dos cursos a distância?

## **2 AS TEORIAS CURRICULARES E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINAR E O APRENDER**

De acordo com Silva (2003) o currículo corresponde a um conjunto de experiências e conhecimentos que a instituição oferece aos estudantes e pode ser um elemento de transformação ou manutenção das relações de poder, pois privilegia um tipo de conhecimento. Proporciona qualidade ao ensino e conforme Sacristán (1995, p. 125) “a escolaridade é um percurso para os alunos, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”.

Concordamos com Silva (2003) quando afirma:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2003, p.150).

As discussões sobre as questões curriculares não podem se limitar às concepções sobre o ensino e a aprendizagem, mas sim em como organizar as situações de aprendizagem na instituição, levando em consideração o espaço/tempo destinado ao trabalho com o conhecimento. Essa organização curricular não é neutra e deve envolver um olhar crítico para o nosso aluno, reflexão coletiva dos coordenadores e professores para repensarmos nossos currículos e nossas práticas pedagógicas.

Para suprimos as necessidades do nosso tempo precisamos refletir sobre as propostas curriculares que permeiam o cotidiano das universidades para que possibilite a construção de um projeto que tenha como ponto de partida, a reflexão crítica da instituição sobre seus processos de aprendizagem. Assim, é importante refletirmos sobre os diferentes modelos teóricos de currículo em sua abordagem conceitual e histórica, para entendermos nossa prática atual.

Não podemos atribuir ao currículo a visão limitada que prevaleceu até a década de 60, como uma grade curricular, um conjunto de disciplinas. Neste sentido, Schmidt (2003), assim se expressa:

É um instrumento de ação política, é uma ação coletiva que se fundamenta numa concepção de mundo – homem – educação, é uma prática político-pedagógica, portanto, ele é muito mais que um rol de disciplinas, ele é uma questão político-cultural pelo fato de trazer intenções que portam atitudes frente às relações sociais, podendo-se perceber, o quanto o tema é complexo (SCHMIDT, 2003, p. 61).

Em sua trajetória histórica, o currículo sofreu influência das correntes pedagógicas, tendo sua origem no Brasil entre as décadas de 20 e 30, sob influência de teorias americanas, e de educadores como Dewey e Kilpatrick (MOREIRA; SILVA, 2001).

As teorias curriculares classificam-se em teorias tradicionais (científicas, desinteressadas e neutras), críticas e pós-críticas (não neutras, implicam saber, identidade e poder). (SILVA, 2003). Na teoria tradicional podemos apontar Bobbit como principal representante e

[...] de acordo com Bobbit, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 2003, p. 23).

O currículo começa a ser visto como forma de organização e atividade burocrática, resumindo-se a uma questão técnica. Esta proposta consolida-se com Tyler, que aponta a

necessidade de objetivos claros e definidos, em que o currículo “centra-se em questões de organização e desenvolvimento” (SILVA, 2003, p. 23). O Enfoque Tradicional ou Acadêmico trabalha os conteúdos de forma fragmentada e predomina a figura autoritária do professor, como centro do processo. Considera a passividade dos alunos, sendo o professor um transmissor do legado acumulado de geração para geração, sendo assim, demonstra a função conservadora da educação (ROMEU; YAMAMOTO, 1983).

O enfoque Cognitivista ou Currículo Humanista, também tradicional, coloca a importância de trabalhar os conteúdos através de desafios e situações-problema, enfoque privilegiado da Escola Nova, mas que possibilitou uma valorização extrema em relação às teorias de aprendizagem, possibilitando esvaziamento em relação aos conteúdos. De acordo com Schmidt (2003) a pedagogia da Escola Nova se coloca como forma de reagir ao currículo clássico da Pedagogia Tradicional, valorizando os processos pedagógicos, o esforço e interesse do aluno, a qualidade em detrimento da quantidade. Nesse sentido, Dewey (1965, p. 48) enfatizava um currículo que possibilitasse ao aluno um papel ativo e afirmava que

A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas idéias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de ‘lições’ marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as fora da escola

Este modelo que tinha o aluno como centro do processo, e denunciava o distanciamento do currículo clássico “dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens, [o qual] desconsiderava a psicologia infantil”. (SILVA, 2003, p. 27).

No enfoque da auto-realização, valoriza-se a autodescoberta do aluno, voltando-se para o desenvolvimento da sua personalidade. O conteúdo curricular nesta proposta está focado no aluno, e nas teorias educacionais não diretivas, sendo o professor um facilitador do processo ensino e aprendizagem, dando ênfase ao relacionamento e estabelecimento de um clima harmonioso de interação.

O enfoque tecnicista se manifesta com a ênfase na tecnologia educacional, privilegiando o processo, surgindo de forma intensa nas escolas técnicas profissionalizantes. A influência norte-americana tornou-se mais forte nos anos 50, 60 e 70, “com a assinatura de vários acordos de cooperação e assistência técnica (MEC-USAID), a educação brasileira foi marcadamente tecnicista americana” (SCHMIDT, 2003, p. 64).

Nesse sentido, houve uma divisão do trabalho pedagógico entre quem planeja e quem executa, voltando-se para a eficiência e eficácia no processo e o professor torna-se um executor do ensino que foi pensado por outros. Nessa perspectiva, o currículo compreendia:

o conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem a planos de instrução que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista (PACHECO, 2005, p.33).

Posteriormente, com as teorias críticas, fruto dos movimentos sociais e culturais, a partir da década de 60, com influência do marxismo, a educação passa a ser concebida como reprodutora da classe dominante, projetando mecanismos seletivos que dificultavam o acesso e a permanência dos alunos oriundos de classe menos favorecida:

Através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (SILVA, 2003, p. 33).

A proposta curricular crítica vai além da discussão de como elaborar o currículo, propondo a reflexão sobre as desigualdades sociais e a busca da transformação. Nessa perspectiva, a instituição de ensino deveria buscar um modelo baseado em práticas democráticas em que o trabalho possibilitasse a discussão de práticas sociais, econômicas e políticas de forma contextualizada, formando um aluno mais participativo, que possa exercer a transformação social e discutir as relações de poder, assim como educação e ideologia. Moreira e Silva (2001) salientam que:

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social (2001, p. 27).

Com o currículo da reconstrução social, o ensino é reavaliado face aos problemas da sociedade, as disciplinas tornam-se mais flexíveis, a escola volta-se para a discussão, o confronto de ideias e o desenvolvimento do senso crítico. A escola deve desafiar o aluno a refletir sobre temas sociais, formando sujeitos históricos e articulando reflexão e prática no processo ensino e aprendizagem, envolvendo a incorporação do espírito de cidadania na

prática educativa. Como afirma Rodrigues (1987):

Não é com belos discursos, em datas festivas da nação, nem com leituras de textos históricos sobre grandes heróis que se ensina o valor da democracia. Porque se a prática for antidemocrática, os programas, os currículos, as notas, as punições forem manipuladas de forma inadequada ou opressora, o discurso será inócuo. (RODRIGUES, 1987, p.81)

Percebemos, contudo, que muitas instituições de ensino não têm avançado no sentido de formar alunos críticos, temos um espaço ainda conservador e pouco voltado para as transformações. Precisamos questionar as propostas curriculares e o projeto pedagógico da instituição e buscar através da educação mediadora uma proposta mais crítica que forme um aluno transformador que possa conhecer sua realidade e agir sobre ela e para isso é necessário um compromisso político, com elevado nível de compreensão da realidade. A universidade deve ser produtora e não transmissora do conhecimento.

O currículo expressa uma concepção pedagógica, ou seja, concepções sobre o ensinar e aprender, práticas avaliativas e uma visão sócio-político-cultural. “Uma renovação curricular requer uma estratégia participativa, com grande margem de intervenção dos professores” (TORRES, 2004, p. 39). A construção da proposta curricular está permeada por questões epistemológicas, e de acordo com Pedra (1997), o currículo nos conduz a realização dos objetivos determinados.

A proposta curricular deve ser construída coletivamente pelo coordenador, equipe pedagógica e docentes responsáveis pela oferta do Curso, de forma que as discussões em curso possam se desvincular de modelos tradicionais e assim contribuir para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Nesse sentido, Pacheco (2006) enfatiza a necessidade de

colocar em permanente discussão o lado crítico do currículo, ao mesmo tempo que não se ignorará que as práticas da sua construção no interior das escolas são cada vez mais dominadas por uma teoria da instrução, alimentada pelo modelo das racionalidades técnicas (PACHECO, 2005, p.166).

As teorias pós-críticas discutem a relação entre currículo e multiculturalismo, confrontando os conceitos de libertação, alienação, autonomia e emancipação. (SILVA, 2003). O multiculturalismo tem como princípio que nenhuma cultura pode ser inferior a outra. De acordo com Silva (2003, p. 90), “O multiculturalismo mostra que a gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de

gênero, raça, etnia e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe”. As relações de gênero são bem discutidas Segundo Silva (2003, p. 93), “O simples acesso [ao conhecimento] pode tornar as mulheres iguais aos homens, mas num mundo ainda definido pelos homens”. Nesse processo, as diferenças étnicas e raciais é uma questão política e cultural. As diferenças entre classes sociais no ensino superior aparecem nas relações de poder entre os grupos dominantes e dominados, raça, poder aquisitivo e gênero. E segundo Silva (2003, p. 87) “a diferença não é uma característica natural, ela é discursivamente produzida”.

É nesse contexto que devemos pensar a necessidade de construir uma proposta curricular para o ensino a distância, levando em conta o processo de expansão dessa modalidade no sistema de ensino brasileiro.

As teorias críticas e pós-críticas apresentam em comum a articulação entre saber, identidade e poder. O currículo multicultural pode ser analisado a partir de duas perspectivas. A Liberal ou Humanista “ênfatisa um currículo multiculturalista baseado nas idéias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas” A outra que compreende uma pedagogia mais crítica afirmam que “essa noções deixariam intacta as relações de poder que estão na base da produção da diferença, [...] assim, as diferenças estão sendo produzidas e reproduzidas através das relações de poder”. (SILVA, 2003, p. 88)

### **3 Educação A Distância e a (Re)Construção de Saberes Acerca do Ensinar e do Aprender**

Concebemos a EaD como proposta de ensino e aprendizagem que possibilita a interação entre aluno, professor e tutor, mediado por ferramentas da comunicação, que rompe barreiras culturais, de tempo e espaço geográfico. Envolve planejamento, a partir da realidade dos alunos, um projeto pedagógico que possa orientar as ações dos docentes, com foco na interdisciplinaridade e atendimento às regionalidades. Nesse contexto, deve contar com diversas possibilidades de interação: chat, aula web, fórum, portfólio, livros da disciplina produzidos por professores em parceria com outros autores, email, biblioteca digital, física e outros. O decreto 5.622 (2005) define a EaD como

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 tempo diversos.



Na educação mediada por tecnologias, o currículo deve ser repensado em relação a sua fragmentação e a organização tradicional. Nesse sentido, Dias e Leite (2010, p. 60) enfatizam a construção de um currículo em rede, com características que possibilitam a transformação do currículo “conforme as necessidades, o momento, o contexto e os interesses dos alunos e objetivos dos educadores”. Colocam ainda a necessidade dos alunos aprenderem com pesquisa, de forma interdisciplinar. O currículo deve possibilitar a interconexão em que “qualquer parte da rede, mesmo separada, contém uma nova rede que se integra a um todo complexo”. Nos dizeres das autoras, o currículo da EaD deve possibilitar “o diálogo permanente com o exterior” e a hipertextualidade, possibilitando a “variedade de textos [e a] “integração das diversas mídias, articuladas com os conteúdos na produção, na negociação e na interpretação dos sentidos” (DIAS; LEITE, 2010, p. 60).

A educação a distância tem se ampliado e atende hoje uma grande parcela da população, com ênfase na relação dialógica e flexibilidade no ensino e o aprimoramento constante tem nos levado a um repensar de nossas práticas.

Na EaD evidencia-se a necessidade de um trabalho interdisciplinar que envolva docentes, tutores e coordenadores de curso, possibilitando trabalhos individuais e coletivos que permitam ao aluno articular saberes teóricos com saberes práticos. Trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar é possibilitar o constante diálogo entre as disciplinas que compõem o currículo.

Nesse sentido, o foco do processo desloca-se do professor para o aluno, “do ensino para a aprendizagem” e o professor acompanha o processo de construção do conhecimento escolar (DIAS; LEITE, 2010, p. 65).

Considerando que a docência inscreve-se como princípio norteador da proposição dos currículos que formam professores, acreditamos que formar profissionais da educação, tendo a docência e a pesquisa por princípios, como eixo de sua formação, é essencial. Desta forma, “fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis” (BRASIL, 2007, p. 21-22).

O currículo deve contribuir para a formação do professor em uma perspectiva que leve em consideração a tríade ação–reflexão–ação. Essa tríade se sustenta pela relação ensino com pesquisa, através do conteúdo trabalhado e a pesquisa para o aluno entrar em contato com o trabalho em sala, estabelecendo proximidade com o desconhecido. Essa questão favorece a articulação entre as disciplinas estudadas, visto que as mesmas partem de um eixo

norteador comum: o de fundamentar a formação do graduando tendo como elemento condutor o diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

Nessa proposta observamos a preocupação com o perfil do profissional que se pretende formar, uma vez que as disciplinas estabelecem o ensino com pesquisa, o que favorece a relação entre o ensinar e o aprender. O currículo não pode ser visto como um elemento estático e fragmentado. É essencial para a Universidade e constitui para seus cursos e um desafio constante da proposta curricular a revisão de métodos, conteúdos e concepções sobre o ensinar e o aprender, baseado na prática docente diária em sala de aula e na mediação entre tutor e aluno.

Torna-se fundamental compreender a influência do currículo, a forma de ensinar e a maneira como os alunos aprendem. Para tal, o currículo dos cursos que formam professores na EaD deve ser organizado e planejado tendo como eixo a interdisciplinaridade e a transposição didática, sendo que os alunos da educação a distância estão distribuídos em múltiplos polos de apoio presencial, espalhados nas diversas regiões brasileiras e que contemplam diversas realidades sociais, econômicas e culturais.

Assim, Apple (1989) afirma que o currículo deve ser uma produção social, ser significativo, levar em consideração as regionalidades, e a sua organização, estrutura e aplicação. Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1/2002, em seu artigo 7º, inciso I, afirma que "a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em cursos de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;" (BRASIL, 2002, art.7). Assim, potencializamos a necessidade de novos desenhos curriculares nesses cursos, fundamentados na interdisciplinaridade, mesmo sabendo que, na maioria das vezes, esse currículo ainda permaneça fragmentado.

Preocupado com o processo de expansão da educação a distância, e buscando estabelecer critérios de qualidade, o MEC elaborou os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (BRASIL, 2007), levando em consideração, dentre outros elementos, a necessidade de aprendizagem permanente e cooperativa.

Segundo a proposta, as discussões acerca da Educação à Distância

[...] têm oportunizado reflexões importantes a respeito da necessidade de ressignificações de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas à educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão escolar, dentre outros. (BRASIL, 2007, p.3)

Podemos perceber a preocupação do MEC – Ministério da Educação - em buscar a construção de um projeto político pedagógico dos cursos de educação a distância, que

contemplem a relação epistemológica de educação, currículo e ensino. Esse processo tem utilização da tecnologia como suporte de mediação e deve estar pautado em uma filosofia que priorize a interatividade, a partilha de projetos e o respeito às diferentes culturas e conhecimentos.

Em relação a isso:

O conhecimento é o que cada sujeito constrói - individual e coletivamente como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos. (BRASIL, 2007, p.9).

O documento expressa, como ponto central, a necessidades de momentos presenciais e virtuais, baseado em uma proposta curricular inovadora, que possibilite a integração entre metodologias e conteúdos, bem como a autorreflexão do aluno, ou seja, o diálogo consigo mesmo e a sua concepção de cultura, em confronto com outras culturas. Promove a superação da visão “fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais, ensina a estruturação curricular por meio da interdisciplinaridade e contextualização”. (BRASIL, 2007, 9.)

Destaca, ainda, a necessidade de a realidade ser considerada em suas múltiplas dimensões, pois “ao propor o estudo de um objeto, busca-se, não só levantar quais os conteúdos pode colaborar no processo de aprendizagem, mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram”. (BRASIL, 2007, 8.). A interdisciplinaridade e a contextualização devem possibilitar uma compreensão da realidade, formando o sujeito social e destaca o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, art.2). Prevê a necessidade de um módulo introdutório nos cursos para que o aluno domine as especificidades da EaD, a tecnologia e o conteúdo programático do curso, sendo que cada instituição deve prover a recuperação de estudos e propostas avaliativas que contemplem os ritmos de aprendizagem dos alunos.

O projeto do curso deve contemplar a diversidade curricular expressa nas disciplinas e nos serviços de apoio: intérprete de libras, material em braile e o aprimoramento em relação às questões das regionalidades. Outro elemento importante para a reflexão é a união entre a teoria e prática desde o primeiro semestre do curso. Nesse semestre os alunos contextualizam os saberes teóricos, através do confronto com a prática, o que possibilita uma aprendizagem significativa. Essa questão pode ser desenvolvida através dos trabalhos interdisciplinares, que levam em consideração o eixo articulador do semestre, pois sabemos

que o currículo se materializa na teleaula, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O currículo precisa ser elaborado tendo por base as propostas curriculares vigentes que levem em consideração as necessidades educativas de seus alunos e os recursos necessários, pois é um elemento central que vai viabilizar todo o processo ensino e aprendizagem. Nessa dinâmica, o professor precisa promover a aprendizagem de todos. Para MacLaren (1998, p. 16) o currículo:

Representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou um vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando.

Morgado (2003, p. 337) concebe o currículo como um “conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente” e em constante construção. Dessa forma deve ser preservado o compromisso e o desafio de repensar o curso, a partir da construção da identidade dos sujeitos, que está vinculada à docência e à gestão e tem como objeto de trabalho específico o ensinar e o aprender. Evidencia-se no projeto a necessidade de trabalhar ensino com pesquisa, colocando a prática pedagógica como elemento essencial nessa formação

Para Moreira e Silva (1997, p.28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

O currículo dos cursos das licenciaturas, na modalidade a distância, deve ter como foco a aprendizagem colaborativa, contribuir para a autonomia dos sujeitos, favorecendo a autoaprendizagem. Contudo, a EaD necessita de um modelo curricular flexível, que oportunize a escolhas de espaço/tempo. Guimarães (1996, p.29-30) enfatiza que “toda pessoa é capaz de aprender por si, desde que tenha acesso a materiais de instrução de alta qualidade pedagógica e suficientemente compreensíveis e atrativos”.

## **CONCLUSÃO**

O currículo é o elemento central que possibilita as mudanças qualitativas na EaD, sua estrutura deve ser flexível, não linear, optando-se pelo currículo em rede, que segundo Moraes (1997, p. 96), “a visão do conhecimento em rede constitui um instrumento para a transformação potencial do próprio conhecimento. Reconhece-o como processo, algo que não

possui um aspecto definível absolutamente fixo”. A proposta deve levar a autogestão por parte do aluno, possibilitando a pluralidade e diversidade de saberes.

Pela análise das teorias curriculares foi possível compreender as relações de poder, as questões políticas, econômicas, sociais e os interesses que entram em “jogo” na elaboração das propostas curriculares, refletindo que as escolhas não neutras e que precisam ser modificadas. Os valores humanos, a identidade, a diferença e a pluralidade cultural devem possibilitar o engajamento de toda a comunidade acadêmica em suas discussões.

Necessitamos de um modelo que combata o modelo seqüencial e linear, que possibilite redes de conhecimento, com estrutura curricular baseada na metáfora do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995, apud BRITO, 2006, p. 6), pois nessa proposta o saber não apresenta hierarquia e não está centralizado. Nesse modelo, qualquer ponto pode estar ligado a qualquer ponto, onde os eixos temáticos estejam em permanente construção. Nesse sentido, os “saberes que se desterritorializam e se interpenetram produzindo novas abordagens conceituais e metodológicas” e pode “ser acessado a partir de inúmeros pontos, podendo remeter a quaisquer outros em seu território”, não podendo assim, ser reduzido à homogeneidade. (BRITO, 2006, p. 6-7)

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 91-107.

BRASIL, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).> Data do acesso: 20 fev. 2011.

BRASIL. Referenciais de Qualidade para Educação Superior A Distância. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 10 jan.2011.  
Brasília, agosto, 2007.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:  
<[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2011.

BRASIL. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL. Decreto n. 5622, de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em: 08 jun. 2006

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela. Contribuições da EaD para um novo Planejamento Curricular das Licenciaturas. Disponível em:  
<<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc006.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

DEWEY, J. **Educação e democracia**. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação à distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 119 p.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

GUIMARÃES, Paulo Vicente. A contribuição do consórcio interuniversitário de educação continuada e a distância ao desenvolvimento nacional. **Linhas Críticas**. Brasília: n. 3/4, p. 96-106, Jul/Jul, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2008.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998.

MANJÓN, K. III Seminário Paranaense- SEED/PR. 1990. n. 23, p. 203-224. Ed. UFPR: Curitiba, PR, 1990.

MORAES, Maria Cândido. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 2001.

MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORGADO, J. A. A. **(des)construção da autonomia curricular**. Porto: Asa Editores II, 2000.

MORAES, Maria Cândido. **O paradigma educacional emergente**. 8 ed. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PACHECO, J. A. **Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2006.

PACHECO, J. **Estudos curriculares, para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. São Paulo: Campinas. Papirus, 1997. Coleção Práxis.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas**. Lisboa, Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1993.

ROMEU, Sonia A; YAMAMOTO, Marilda. **Currículo: teoria e prática**. In: D'Antola Arlette. **Supervisão e currículo**. São Paulo: Pioneira, 1983.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1987.

SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural: In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. **Currículo: uma abordagem conceitual e histórica**. UEPG. Ciências Hum., Ci. Soc, Apl, Ling, Letras e Artes. Ponta Grossa, v.11, n. 1, p. 59-69, jun, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.) **Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.