

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E SABERES ESCOLARES

Maria Tanise Raphaelli Bosquerolli Antunes

taniseantunes@yahoo.com.br

Murilo Henrique Rodrigues Brizola

prof-murilo@live.com

RESUMO

A sociedade é dinâmica e constantemente se transforma e a escola precisa acompanhá-la para melhor atender as necessidades dos indivíduos. Para tanto, é essencial que se aproprie de didáticas e metodologias adequadas para a formação de cidadãos críticos, participativos e agentes de mudança social. Através de revisão bibliográfica, abordamos diferentes aspectos do currículo, sua relação com o conhecimento e construção de saberes, relacionando-o com os fins e objetivos da educação brasileira e apontando a pedagogia de projetos como prática inovadora que propicia o protagonismo e autonomia dos educandos.

Palavras –chave: currículo, conhecimento e saberes, pedagogia de projetos

RESUMEN

La sociedad es dinámica y constantemente se transforma y la escuela necesita acompañarla para atender mejor las necesidades de los individuos. Para ello, es esencial que se apropien de didácticas y metodologías adecuadas para la formación de ciudadanos críticos, participativos y agentes de cambio social. A través de revisión bibliográfica, abordamos diferentes aspectos del currículo, su relación con el conocimiento y construcción de saberes, relacionándolo con los fines y objetivos de la educación brasileña y apuntando a la pedagogía de proyectos como práctica innovadora que propicia el protagonismo y autonomía de los educandos.

Palabras- clave: currículo, conocimiento y saberes, pedagogía de proyectos

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade se têm buscado métodos eficazes para propagar o conhecimento como uma maneira de perpetuar a cultura objetivando preservar a identidade social de povos e nações. Desta forma, no decorrer dos tempos, a educação esteve servindo propósitos políticos, sociais e econômicos de governantes a fim de manter a soberania nacional.

Os avanços tecnológicos conduziram à globalização o que propiciou maior disseminação do conhecimento e da cultura promovendo um repensar sobre o papel da escola em consideração ao currículo, a pertinência dos conteúdos desenvolvidos, bem como a finalidade da educação, o papel do professor e as práticas pedagógicas.

Assim, considerando a relação entre cultura e escola, bem como o papel da escola em face de conceitos sobre memória e coletividade, a cultura e as características sociais, as relações de hierarquia e posses culturais, pretendemos analisar os conhecimentos adquiridos em âmbito escolar e a construção de saberes pertinentes à formação do indivíduo em sua plenitude, partindo de uma breve conceituação de currículo e de suas concepções no cenário do século XX e ponderar sobre os saberes essenciais para o desenvolvimento do ser humano que o tornam apto ao exercício da cidadania, os quais deveriam compor o currículo da educação voltada para o século XXI. Para tanto, recorreremos à pesquisa bibliográfica de autores que referenciam a temática abordada.

Esperamos que essa leitura seja relevante para o educador e que possa servir-lhe de referencial para futuras considerações sobre esse assunto.

1 CURRÍCULO E CONHECIMENTO

Iniciemos as considerações a partir da conceituação feita por Mello (2014) sobre currículo, que diz ser “tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade” (MELLO, 2014, p. 2). Podemos perceber, em sua afirmação, o fator de participação social no momento em que é a sociedade que vai elencar a pertinência do que deve ser ensinado e aprendido, subentendendo-se que essas necessidades sejam fundamentais para a vida em comunidade, segundo os princípios de cidadania.

No Brasil, o início das discussões sobre o currículo ocorreu entre os anos de 1920 e 1930, embasadas e influenciadas por diversas teorias curriculares, sobretudo as dos Estados Unidos. A partir da primeira guerra mundial a educação começou a ser vislumbrada como meio fundamental para a transformação social e do bem coletivo e o indivíduo passou a ser entendido como resultante de inúmeros efeitos do seu ambiente social e sua interação com o mesmo (MOREIRA; CANDAU, 2003 p. 156). Nas décadas de 1960 e 1970 o currículo era pensado como algo imutável, preponderando ideias técnicas que seguiam uma estrutura e diretrizes normativas e prescritas de forma institucional, sendo um instrumento que instituía uma base nacional comum em todas as escolas nacionais. A pedagogia freireana conduziu a um repensar sobre o currículo na medida em que defendia a formação da consciência crítica do indivíduo. Os debates sobre essa temática permanecem ainda hoje nos meios acadêmicos e políticos (GESSER, 2002).

Identificamos três vertentes principais que abordam o currículo considerando-o internamente ligado às culturas que emergem dos contextos sociais escolares e os saberes e práticas que nele se articulam (MONTEIRO, 2001; MELLO, 2014).

A primeira denomina currículo real a tudo que é ensinado no contexto escolar e está intimamente ligado ao que chamamos de formal, ou seja, ao que já foi designado ou oficializado (MELLO, 2014).

Silva (2001) em seus estudos sobre currículo formal nos remete ao Art.26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que se refere à necessidade de se ter uma base nacional comum com uma parte diversificada que correspondesse às especificidades regionais da sociedade, conforme a cultura, economia e clientela local (BRASIL, 1996). Desta forma, podemos entender por currículo formal tudo aquilo que se contempla dentro do plano de ensino e da aprendizagem, englobando conteúdos, objetivos e avaliações.

Outra vertente, conforme Mello (2014) é o pensamento de currículo oculto, originados principalmente na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. Segundo Silva (2001, p. 70), currículo oculto pode ser entendido como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte de forma explícita do currículo formal, porém são implicitamente repassados por meio de relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola. Vem a ser tudo aquilo que se aprende no meio social ambientado na escola e perpassa por tudo que é aprendido de forma significativa pelo educando, se atentando que mesmo havendo um currículo formal o aluno é um ser único que detém conhecimentos e vivências próprias.

É importante que o currículo esteja interligado com o contexto social e econômico dos alunos, para que a aprendizagem se dê de forma significativa. Sacristán e Gomez (2000) apontam que “o contexto social, político e cultural que o currículo representa, ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial em como analisar e avaliar um currículo” (SACRISTÁN; GOMEZ, 2000. p. 129).

O currículo se constrói culturalmente, e desta forma transmite ideologias e concepções compulsórias advindas de grupos dominantes que fundamentam e originam desigualdades sociais, culturais, raciais, de gênero entre outras. Partindo desta premissa, se vê a necessidade de promover a discussão sobre o papel do currículo oculto e seus resultados em âmbito escolar (BARRIGA, 2013, p. 354).

De acordo com Mello (2014), a terceira vertente atenta para a abordagem de como se constitui o conhecimento escolar originando um novo campo de estudos em se tratando da história da educação, que é a história das disciplinas escolares. Na prática esse aspecto nos diz que não há separação entre a teoria e a metodologia, interligando educação e cultura em âmbito escolar. Para Ory (2004 apud GONÇALVES; CORRÊA, 2016), a cultura se resume no conjunto de representações próprias a uma sociedade e o significado mais coerente de uma história cultural seria a sua forma de expressão.

Ainda sobre as vertentes supracitadas, partindo do âmbito dos estudos dos processos de constituição do conhecimento escolar, o que se tem discutido é sobre a chamada transposição didática, que é a ligação do saber sábio, aquele saber científico referencial, o saber ensinado, considerando que há uma propriedade em sua constituição que o divide do saber de referência (MENEZES; SANTOS, 2001).

Transposição didática nada mais é do que a ferramenta através da qual se converte o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos docentes e aprendido pelos discentes. Significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando a ele uma relevância e um julgamento de valor, adequando-se as reais possibilidades cognitivas dos estudantes.

Silva (1996) afirma que há inúmeros fatores que influenciam na construção de identidades sociais no mundo atual: “interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero” (SILVA, 1996, p. 79).

Assim, segundo o autor, a concepção de currículo perpassa a mera transmissão de conhecimentos e o relaciona intimamente com a produção social, cultural e política de um grupo sendo que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos. O currículo produz, o currículo nos produz”(SILVA, 2001. p. 27). Desta forma, ele não é estanque, ao contrário, está em constante transformação acompanhando a evolução da humanidade.

Vasconcellos (2000, p. 99) atenta que o currículo relevante é aquele que permite ao educando adentrar no movimento do conceito. Não fica restrito ao conhecimento apenas, porém considera o processo de aquisição do mesmo, visto que o aluno não é um sujeito passivo e que possui habilidades mentais e tempos próprios que necessitam ser considerados. Por isso, o autor defende que, embora exista um programa nacional referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular e mesmo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é importante que a escola construa seu currículo próprio a partir do diálogo com a comunidade escolar, considerando suas necessidades e opções e firmando compromisso entre os agentes envolvidos nesse processo de ensino aprendizagem, a saber, professores, pais, alunos, funcionários, equipe diretiva e rede escolar.

2 A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO E A PERTINÊNCIA DOS SABERES ESCOLARES: UM ENSINO VOLTADO PARA O SÉCULO XXI

Frente às considerações feitas sobre currículo e conhecimento, importa-nos analisar a finalidade da educação brasileira sob seu aspecto legal e a pertinência dos conhecimentos abordados nas escolas, bem como ponderar sobre o que tem sido considerado relevante e inovador no processo de construção de saberes, sob um viés filosófico e pedagógico com um olhar voltado às necessidades da atualidade, características do século XXI.

Partindo do pressuposto legal, tanto na Constituição Nacional (BRASIL, 1988), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (BRASIL, 1996), a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento do indivíduo, tornando-o apto para o exercício da cidadania, qualificando-o para o trabalho e o capacitando para prosseguir em seus estudos. Para tanto, é necessário priorizar a educação a fim de melhorar a qualidade de ensino e, por conseguinte, combater a criminalidade, pois seus altos índices estão associados à baixa escolaridade, bem como o desemprego e seu efeito cascata (BECKER; KASSOUF, 2017). Desta forma, a educação é essencial para a conquista do desenvolvimento socioeconômico de um país.

Podemos constatar que a educação é um direito inerente a todos os indivíduos e que a escola deve criar os mecanismos para promover a formação integral de seus alunos, preparando-os para o exercício da cidadania e para o mundo tecnológico e do trabalho. Para tanto, cabe ao Estado fornecer os meios para que as instituições de ensino públicas atendam as necessidades dos alunos que não possuem condições financeiras para frequentar as escolas privadas. A família e a sociedade não devem se eximir de suas responsabilidades, buscando a participação democrática e o convívio no ambiente escolar.

Segundo Piaget (2007), deve haver uma ligação estreita entre os professores e os pais e um intercâmbio de informações entre eles. Essas informações compartilhadas poderiam ser utilizadas para aperfeiçoar os métodos de ensino e a participação ativa da família na escola proporcionaria uma divisão de responsabilidades no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem (PIAGET, 2007, p. 50).

Quanto ao currículo escolar, a LDBN determina uma base nacional comum sendo que cada sistema de ensino e estabelecimento escolar deverá complementá-la por uma parte diversificada atendendo as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

Na expectativa de alcançar os objetivos e as finalidades da educação básica, iniciou-se uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que em sua proposta preliminar é ressaltada a importância de desenvolver a autonomia do aluno e orientá-lo na construção de seus próprios saberes, lidando com os conhecimentos prévios e transformando-os em novos, agregando-os aos saberes já concebidos, construindo novas habilidades e competências que lhe serão úteis em seu viver futuro.

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (BRASIL, 2016, p. 17).

Considerando que a educação deve preparar o educando para o mundo do trabalho, Fava (2016) define empregabilidade da seguinte forma: “A capacidade do indivíduo de entrar, manter-se e ascender no mercado de trabalho seja por meio do gerenciamento, do empreendedorismo, da pesquisa, qual for modalidade de ocupação escolhida” (FAVA, 2016 p. 341).

Fava (2016) enfatiza que a empregabilidade apenas pode ser conquistada se o conhecimento for tratado como “um recurso, um valor que é associado a habilidades e competências e permitem a entrega no ambiente de trabalho”(FAVA, 2016 p. 342). Ele acrescenta que no mundo do trabalho, saber e fazer são dissociáveis e constituem os pilares da formação profissional, juntamente com as habilidades interpessoais de saber conviver e os aspectos essenciais para a vida em sociedade, o saber ser, que envolve o desenvolvimento integral do indivíduo: espírito, corpo, inteligência, emoções, sensibilidade, responsabilidade e ética (FAVA, 2016, p. 343).

As ideias de Fava (2016) remontam ao teor do relatório para a UNESCO (DELORS et al, 1997, p. 87) quanto aos quatro pilares da educação: ser, fazer, conhecer e viver. A aquisição de conhecimento por si só não é o suficiente para a empregabilidade, é importante que ele seja associado à capacidade de agir e pensar, conviver e cooperar, saber trabalhar em conjunto colaborativamente, ter iniciativa e ser criativo. Competências cada vez mais exigidas nesse século.

A escola deve ser um espaço que propicie trocas de experiências, que forneça os subsídios para que os alunos, através de relações colaborativas, possam dialogar sobre os problemas em comum e buscar soluções. Os conteúdos a serem desenvolvidos devem relacionar-se às vivências sociais e, assim, estarem providos de significância.

Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 66) nos lembra de que os conhecimentos desprovidos de sentido rapidamente desaparecem da memória. Esse autor enfatiza que para aprender é necessário compreender o sentido daquilo que está sendo ensinado, não bastando que o saber seja inteligível, ele precisa ser assimilável, conectando-o a realidade conhecida e próxima do aluno, propiciando que ele crie os esquemas mentais cognitivos para que se processe a aprendizagem.

Nesse aspecto, Almeida; Silva e Franco (2012) acrescentam que a “função da escola é proporcionar a individualização da informação que perpassa pela estruturação do pensamento, pela criatividade, capacidade de síntese e senso crítico” (ALMEIDA; SILVA; FRANCO, 2012, p. 107). Os autores entendem que cabe à escola promover experiências de mobilização para a construção e reconstrução de saberes, condição de acesso à cultura, que, por sua vez, inclui o indivíduo na humanidade (ALMEIDA; SILVA; FRANCO, 2012,p. 109).

Perrenoud (2000 p. 71) também reforça a necessidade de aproximar a cultura, saberes e a relação com os saberes valorizados e exigidos pela escola e os valorizados pela família e pelas classes sociais.

Ao referir-se ao conhecimento pertinente, Morin (2000, p. 36) ressalta que o ser humano ou a sociedade possuem um caráter multidimensional, ou seja, é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional, portanto o conhecimento deve contemplar essa totalidade e enfrentar a complexidade de abordar aspectos multifacetados de diferentes elementos, como o econômico, o sociológico, o político, o psicológico, o afetivo e o mitológico. Assim como Perrenoud (2000), Morin (2000) também salienta que o conhecimento tem que estar situado em um contexto para que tenha significado. Além disso, é preciso uma visão global da sociedade, pois, segundo ele, ela está presente em cada indivíduo: na linguagem, no saber, nas normas e nas obrigações. O autor elenca os sete saberes necessários que a escola deve ensinar: a humanidade; a identidade terrena; a enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética; a democracia; e a cidadania terrestre (MORIN, 2000, 47).

Entendemos que Morin (2000) chama a atenção para o desenvolvimento geral da inteligência, considerando os efeitos nefastos causados por uma pedagogia bancária e opressora, denunciada por Freire (2016) e que submetia o educando a uma passividade que poderia ser revertida desde que o aluno mantivesse “vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se” o tornaria imune contra o poder do que o autor denomina “bancarismo” (FREIRE, 2016, p. 27).

3 O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA: NECESSIDADE DE MUDANÇA

Se por um lado entendemos a importância de fomentar no educando sua criatividade, desenvolver seu senso crítico, dar significância aos conteúdos desenvolvidos, permitir que ele seja autor e protagonista de suas aprendizagens, por outro nos questionamos qual o papel do professor nesse processo, como relacionar-se com o aluno, que metodologias seriam mais adequadas para auxiliar na formação integral do indivíduo?

O modelo de educação tradicional deixou de ser considerado suficiente e eficiente à medida que novas demandas surgiram oriundas dos avanços tecnológicos e da globalização. Vivemos na era digital e da informação e o papel do professor e da escola necessita ser repensado.

Nesse contexto, a pedagogia de projetos surge como uma alternativa metodológica para atender a essas novas demandas sociais e como uma maneira de favorecer o protagonismo e a autonomia do aluno no processo de construção de conhecimentos e de formação cidadã. Segundo Prado (2005), ela torna a aprendizagem mais significativa na medida em que o aluno aprende a partir de sua produção criando relações com os seus conhecimentos prévios e os novos conteúdos, possibilitando que ele faça novas descobertas e reconstrua seus saberes (PRADO, 2005, p. 6).

No ensino através de projeto o aluno adquire autonomia no processo de aprendizagem. É possibilitado que ele crie e recrie, seja autor de seus saberes e possa construir novas habilidades e competências que lhe serão úteis no cotidiano, para sua formação integral e para o exercício da cidadania.

Porém, trabalhar com projetos não é um método de ensino que reporta a um trabalho com objetivos e conteúdos predeterminados e com sequencia regular. No trabalho com projetos, o ensino se realiza de forma flexível, não linear, oportunizando a reformulação de metas e percursos à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas (ALMEIDA; PRADO, 2003, p. 11).

Ao introduzir o conceito de pedagogia de projetos, Ventura (2002) ressalta as concepções sociais de identidade, lembrando que estamos em constante formação através de influencias advindas das relações sociais no âmbito familiar, profissional, cultural e através dos conhecimentos que incorporamos ao longo de nossa existência e que permeiam nossas ações. Assim, segundo o autor, um projeto é concebido a partir de negociações entre os agentes sociais envolvidos no processo, buscando transformar o meio, as representações e as identidades dos agentes a fim de produzir novas competências a partir da resolução dos problemas vivenciados (VENTURA, 2002, p. 36).

Logo, para o desenvolvimento de um projeto faz-se necessário o diálogo entre todos os agentes envolvidos no processo, incluindo professores, alunos, funcionários, Equipe Gestora, rede escolar e família, a fim de garantir os objetivos a serem alcançados. Ventura (2002) salienta a importância que instituições de educação não formal, tais como clubes, museus, teatros, entre outras, desempenham nesse processo, além da relevância das redes interativas como a internet.

Outros autores também engrandecem o trabalho com projetos destacando os benefícios que ele oferece.

Para Hernández (1998, apud ALMEIDA; PRADO, 2003, p. 6) o trabalho com projetos é uma concepção de ensino que propicia ao educando uma percepção dos conhecimentos que circulam fora da escola e possibilita que os mesmos construam sua identidade. Nesse caso, o professor necessita assumir a postura de facilitador, ou seja, aquele que dará o suporte para que o aluno formule seus próprios conceitos. Para tanto, é preciso que se quebre paradigmas e se repense a prática pedagógica.

Vasconcellos (2000, p. 101) salienta que há uma grande vantagem em termos de aprendizagem em se trabalhar com projetos porque ele nasce da participação ativa dos alunos, implicando mobilização, o que se pressupõe em uma aprendizagem mais significativa. Além disso, segundo esse autor, há um ganho na construção da autonomia e da solidariedade.

Outro aspecto importante é que a pedagogia de projetos propicia aprendizagens multidisciplinares, favorecendo a integração das diferentes áreas do conhecimento além de propiciar a cooperação e colaboração entre os pares permitindo que a construção do conhecimento intercale entre os âmbitos individual e coletivo.

Segundo Almeida e Prado (2003), trabalhar a partir de situações problemas, temas geradores, ou outra prática inovadora que possibilite o protagonismo do educando auxilia na construção de aprendizagens significativas e desenvolve novas habilidades a partir de competências já adquiridas. Para esses autores, desenvolver um trabalho pedagógico a partir da investigação potencializa a construção do conhecimento (ALMEIDA; PRADO, 2003, p. 54).

Nas aprendizagens por projeto os alunos se reúnem para aprender algo novo, em um contexto sócio cultural e econômico. A produção feita a partir dele objetiva uma ação também de cunho social e/ou cultural, causando algum impacto na comunidade a qual a escola está inserida.

O pensamento desses autores converge ao declarar que através do trabalho com projetos o aluno pode adquirir autonomia e ser protagonista de sua aprendizagem, cabendo ao professor a tarefa de orientá-lo ao longo do processo e monitorar sua caminhada providenciando as intervenções necessárias para o êxito do mesmo.

Perrenoud (2000) salienta que não devemos nos contentar em uma prática voltada apenas para aprendizagens de conteúdos previstos em um currículo que na maioria das vezes não condiz com as necessidades do educando. Para ele, são necessários novos arranjos para que ocorra uma transferência de saberes partindo da necessidade de “unir saber e experiência” em uma

concepção construtivista em que seja possibilitado ao aluno o protagonismo, em que ele seja o sujeito da aprendizagem e não o objeto. Assim, ele sugere que durante a escolaridade sejam criadas situações próximas ao mundo do trabalho e da vida fora da escola proporcionando ao aluno a solução de problemas, mesmo que simulados pela escola, porém não controlados por ela (PERRENOUD, 2000, p. 65).

Se por um lado a pedagogia de projetos pode constituir um desafio para os professores, por outro ela oportuniza ao aluno uma aprendizagem baseada na integração das áreas de conhecimento, bem como de suas tecnologias. Porém, a estrutura atual das escolas dividida em tempo/espaço pode tornar-se um desafio ainda maior. Assim, o projeto de gestão escolar deve estar articulado com o projeto de sala de aula do professor que por sua vez, deve contemplar o desenvolvimento de projetos em torno de problemáticas de interesse dos alunos. Segundo Almeida (2005, p. 40), as limitações do cotidiano devem ser superadas e rompidas.

Nesse sentido de superação, Fava (2016), ao abordar aspectos da educação do século XXI, salienta a postura que o professor deve assumir e seu papel nesse contexto, lembrando que é necessário que a escola abandone seu isolamento e se conecte às redes de conhecimento. A importância do professor não está em seu conhecimento ou em como vai transmiti-lo, pois o computador é uma fonte bem mais eficiente para isso e os saberes estão disponíveis na internet. Segundo o autor, o professor é a pessoa responsável por atribuir relevância aos conteúdos disponibilizados na web (FAVA, 2016, p. 287).

Fava (2016) enfatiza que, embora a educação esteja vivenciando um momento de grande transformação e que o papel do professor tenha sido alterado, ele ainda é de extrema importância porque é o cerne desse processo, sendo e responsável pela condução das aprendizagens.

Ainda sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, Hoffmann (2012, p. 133) diz que ele deve acompanhar o aluno na ação-reflexão-ação, em processos simultâneos de buscar a informação, refletir sobre o procedimento de aprendizagem, interagir com o outro e refletir sobre si próprio.

Por desempenhar uma função fundamental no processo de ensino aprendizagem, é necessário que o professor esteja atualizado em sua prática docente e tenha clareza de quais concepções permeiam seu fazer pedagógico, quais competências precisa adquirir para atender as necessidades desse novo perfil de estudante e reflexione sobre sua prática escolar. Perrenoud (2000) chama atenção a esse fato ressaltando a importância da colaboração entre os docentes,

considerando que “são as práticas profissionais que se trata transformar” (PERRENOUD, 2000, p. 160).

Segundo Moran; Masetto e Behrens (2013), é fundamental que se eduque o educador, ou seja, que o professor adote uma nova postura diante do processo ensino aprendizagem, que ele se relacione de uma maneira mais flexível com o aluno e aprenda a respeitar os tempos de aprendizagem de cada um e saiba identificar suas individualidades (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013. p.12).

Segundo Paulo Freire (2016), o professor para ensinar precisa ter aprendido. Para que fomente o senso crítico, criativo e investigativo do aluno, ele próprio necessita possuir essas características. Acima de tudo, é imprescindível que ele reflexione sobre sua prática pedagógica: “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2016, p. 40).

Quanto à prática pedagógica docente e o uso das tecnologias, Martha Gabriel (2013) salienta que o professor deve abandonar a figura de informador para ser um formador, “caso contrário, o uso da tecnologia terá apenas aparência de modernidade” (GABRIEL, 2013, p. 109).

Além das características pessoais que devem compor o perfil do professor mediador, há a necessidade de constante formação, principalmente quando o assunto é no âmbito tecnológico considerando que as mudanças se processam rapidamente ocorrendo que quando nos familiarizamos com um recurso ou software, logo surge outro para substituí-lo, tornando o novo obsoleto em face ao novíssimo. Desta forma, buscar atualização passa a ser uma necessidade para o docente do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a escola não seja mais o lugar exclusivo para a disseminação do conhecimento, permanece sendo o espaço de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, devendo promover o senso crítico nos alunos e o debate de assuntos polêmicos e relevantes na busca de minimizar problemas referentes à intolerância e à desigualdade.

Propiciar que o aluno construa seu conhecimento a partir de experiências significativas, permitir que saberes sejam incorporados a sua vivência e habilidades sejam desenvolvidas possibilitando

aquisição de novas competências construídas no dia a dia escolar é um ideal que almejamos. Nesse sentido, trabalhar com projetos pode ser o caminho mais adequado para instigar o educando a buscar soluções às problemáticas levantadas no decorrer das aulas. Entendemos que não é fácil transformar a prática pedagógica, entretanto, a pedagogia de projetos e a incorporação da pesquisa é a garantia da construção de novos saberes, a partir da articulação da análise de seus resultados com o acúmulo científico das áreas de conhecimento, a fim de dar conta da necessidade ou realidade a ser transformada.

Para que isso ocorra é necessário que os professores assumam uma postura crítica/reflexiva visto que no trabalho com projeto as relações entre os diferentes atores assumem novas conotações onde o aluno é o protagonista e o professor é o mediador do processo ensino aprendizagem. Compete a ele orientar o educando quanto ao acesso e uso das tecnologias disponíveis e instruí-lo nas questões éticas e de responsabilidade na pesquisa e utilização de materiais disponibilizados na web, facilitando seu acesso, bem como lhe fornecendo fontes confiáveis de conhecimento, pois é ele que possui o discernimento para isso.

Para cumprir seu papel, a escola deve promover uma profunda reflexão sobre as práticas educativas, sobre o papel de cada ator envolvido no processo ensino aprendizagem e reconhecer o aluno como sujeito ativo na construção de seu conhecimento e saberes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Prática e formação de professores na integração de mídias**. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias(p. 38-45). Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brito. **Criando Situações De Aprendizagem Colaborativa**. Workshop em Informática na Educação(wie) 2003. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/viewFile/774/760>> acesso em: 20 de mar de 2017.

ALMEIDA, Fernando J. de; SILVA, Maria da G. M. da e FRANCO, Monica M. G. **A nova sociedade dita do conhecimento nem sempre sociedade sábia**. Revista Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 3, p. 97-124, Set/Dez 2012. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vo12iss3articles/almeida-silva-franco.pdf>>. Acesso em:

BARRIGA, Angel Diaz. **Currículo, Escolas de Pensamiento y su Expresión en la Tensión entre Saberes Conceptuales y Prácticos**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 346-360, set./dez. 2013. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília, Brasil: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. Ed. Brasília, Brasil: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 254).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p., 1988.

BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. **Uma análise do efeito dos gastos públicos em educação sobre a criminalidade no Brasil**. Revista Economia e Sociedade, Campinas, v. 26, n 1 (59), p. 215-242, abr. 2017. Campinas, Unicamp – IE, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v26n1/1982-3533-ecos-26-01-00215.pdf>>. Acessado em: 19 de jun. de 2017.

DELORS, Jacques et al. Tradução: José Carlos Eufrázio. **Educação um Tesouro a Descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO/MEC. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 29 de ago. de 2017.

FAVA, Rui. **Educação para o século 21**: a era do individuo digital. São Paulo: Saraiva, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54ª Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

GABRIEL, Martha. **Educar**: a revolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GESSER, Verônica. **A evolução histórica do currículo**: dos primórdios à atualidade. Revista Contrapontos, ano 2 – n 4, p. 69-81. Itajaí, jan/abr 2002. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/135>>. Acesso em: 18 de jun. de 2017.

GONÇALVES, Alex Oleandro; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **O livro didático de matemática e cultura escolar em pesquisas**: primeiras aproximações. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 553-566, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/1942/1843>>. Acesso em: 29 de jul. de 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MELLO, Guiomar Namó. **Currículo da Educação Básica no Brasil**: concepções e políticas. Set. de 2014. Disponível em:<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf>. Acesso em: 29 de jul. de 2017.

MENEZES, EbenezerTakunode; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes transposição didática**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transposicao-didatica/>>. Acesso em: 19 de ago. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores**: entre saberes e práticas. Revista Educação e sociedade, ano XXII, n 74, abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2017.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosae CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/ Ago 2003 Nº 23, p. 156 – 168. Departamento de Educação. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 29 de jul. de 2017.

MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários para a educação do futuro**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>> Acesso em: 12 de jun. de 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2000.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 18ª ed. Rio de Janeiro, RJ: José Olímpio, 2007.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito (2005). **Pedagogia de Projetos**: fundamentos e implicações. (pp. 11-17). Integração das Tecnologias na Educação. Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Identidades Terminais**: As transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **O Currículo como Fetiche**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1, 7ª ed. São Paulo, SP: Libertad, 2000.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. **Por uma pedagogia de projetos**: uma síntese introdutória. Revista Educação e Tecnologia. Vol. 7, nº 1, p. 36- 41. Jan/jun 2002. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/31>>. Acesso em: 18 de ago. de 2017.