



Jackson Ronie Sá-Silva

Prática como Componente Curricular: conceituações, problematizações e reconfigurações



INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR

Jackson Ronie Sá-Silva

Diretor do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura e Coordenador Científico do Programa Ensinar de Formação de Professores da Universidade Estadual do Maranhão. Professor Associado no Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão. Professor no Doutorado em Ensino na Rede Nordeste de Ensino. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Doutor em Educação. Pós-Doutor em Educação. Mestre em Saúde e Ambiente. Licenciado em Pedagogia. Licenciado em Biologia e Química. Bacharel em Farmácia e Bioquímica. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA/CNPq).

Acesso ao currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1439787124956370>



EXPEDIENTE

Carlos Orleans Brandão Júnior
Governador

Felipe Costa Camarão
Vice-Governador

Walter Canales Sant'Ana
Reitor

Paulo Henrique Aragão Catunda
Vice-Reitor

Maria Goretti Cavalcante de Carvalho
Coordenadora Geral do Programa Ensinar

Fernando Marques de Oliveira Moucherek
Coordenador Adjunto do Programa Ensinar

Washington Luís Rocha Coelho
Coordenador Pedagógico

Weyffson Henrique Luso dos Santos
Coordenador de TCC e Estágio

Fernando Marques de Oliveira Moucherek
Coordenador de Projetos

Jackson Ronie Sá da Silva
Coordenador Científico

© Copyright 2025 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

Prática como Componente Curricular: conceituações, problematizações e reconfigurações

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva

Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins

Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanoel Cesar Pires de Assis

Fabíola Hesketh de Oliveira • Helciane de Fátima Abreu Araújo

Helidacy Maria Muniz Corrêa • Jackson Ronie Sá da Silva

José Roberto Pereira de Sousa • José Sampaio de Mattos Jr

Luiz Carlos Araújo dos Santos • Marcos Aurélio Saquet

Maria Medianeira de Souza • Maria Claudene Barros

Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação e capa: Eduardo César Machado

Revisão: Jackson Ronie Sá-Silva

S252p Sá-Silva, Jackson Ronie

Prática como componente curricular: conceituações, problematizações e reconfigurações / Jackson Ronie Sá-Silva – São Luís: EDUEMA, 2025.

54 p.: il. color.

Livro digital

ISBN: 978-85-8227-655-6

1.Prática curricular. 2.Metodologia. 3.Programa Ensinar.. I.Título

CDU:37.016

Elaborado por Cássia Diniz – CRB 13/910

EDITORIA UEMA
Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical - CEP - 65055-970 São Luís – MA www.
editorauema.uema.br – editora@uema.br



Agradecimentos

Agradecemos ao Governo do Estado do Maranhão, à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI-MA), à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (PROG-UEMA), ao Programa Ensinar de Formação de Professores e ao Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA/CNPq). As referidas instituições e entidades públicas são espaços democráticos de produção do conhecimento e primam pela ética e cidadania científicas no estado do Maranhão.

À Editora da Universidade Estadual do Maranhão (EDUEMA) por valorizar as produções bibliográficas docentes e discentes que são desenvolvidas na graduação e pós-graduação uemiana.

Apresentação

Por uma compressão ampliada e plural da Prática como Componente Curricular

As reflexões que apresento no livro que intitulo *Prática como Componente Curricular: conceitos, problematizações e reconfigurações*, são movimentos teórico-metodológicos educacionais pós-críticos que realizei desde 2010, quando fui convidado pelo Programa de Formação de Professores Darcy Ribeiro da Universidade Estadual do Maranhão para escrever um material didático e de apoio pedagógico a ser utilizado em aulas dos cursos de licenciatura denominado *Prática como Componente Curricular*.

Escrevi o *Caderno de Práticas Curriculares: dimensão político-social, dimensão educacional, dimensão escolar e dimensão sala de aula*.¹ O referido livro foi referência para a formação de professoras e professores² de seis licenciaturas do Programa Darcy Ribeiro, no período de 2010 a 2017: Ciências – Biologia, Ciências – Física, Ciências – Química, Ciências – Matemática, Letras e História.

Em 2017, O Programa Darcy Ribeiro passou a se chamar Programa Ensinar de Formação de Professores, oferecendo as seguintes licenciaturas: Ciências Biológicas Licenciatura, Ciências Sociais Licenciatura, Física Licenciatura, Geografia Licenciatura, História Licenciatura, Letras Licenciatura, Matemática Licenciatura e Química Licenciatura.

O *Caderno de Práticas Curriculares: dimensão político-social, dimensão educacional, dimensão escolar e dimensão sala de aula* (Sá-Silva, 2010) continuou sendo utilizado e percebo que este material pedagógico continua auxiliando boa parte dos

1 Sá-Silva, Jackson Ronie. **Caderno de Práticas Curriculares**: dimensão político-social, dimensão educacional, dimensão escolar e dimensão sala de aula. Programa Darcy Ribeiro de Formação de Professores da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: Editora UEMA, 2010.

2 Neste texto faço uso do que André Sidnei Musskopf (2008) denomina *linguagem inclusiva*: “a linguagem corrente assume o masculino como padrão hegemônico perpetuando valores sexistas e discriminatórios” (Musskopf, 2008, p.7). Sigo o pensamento de Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004) quando argumentam que o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e comunicação supõe o masculino genérico para que as pessoas expressem representações, sentimentos e ideias. Ao estudarem as políticas educacionais, colocando em destaque os processos históricos de invisibilização do gênero feminino, afirmam que a ausência da distinção entre os sexos na linguagem subjacente às políticas educacionais pode justificar a permanência de desigualdades nas relações de gênero no debate educacional. Assim, termos que se referem tanto ao feminino quanto ao masculino são grafados neste texto utilizando-se os seguintes recursos: “/as” ou “/os”, repetindo-se os termos nos dois gêneros ou substituindo-se por termos que expressam ambos os gêneros, mas que sejam precedidos pelo artigo correspondente quando necessário.

docentes da Universidade Estadual do Maranhão na execução das aulas de *Prática como Componente Curricular*.

Estamos em 2025. Quinze anos se passaram do lançamento do *Caderno de Práticas Curriculares: dimensão político-social, dimensão educacional, dimensão escolar e dimensão sala de aula* (Sá-Silva, 2010). A atualização se faz necessária e alguns docentes da instituição de quando em vez interpelam-me sobre a revisão do texto. No geral diziam (e dizem): “*Professor Jackson Ronie Sá da Silva, quando teremos a 2ª edição do Caderno de Práticas Curriculares?*”. É gratificante ouvir esses *feedbacks* de professores e professoras da Universidade Estadual do Maranhão.

A Universidade Estadual do Maranhão e o Programa de Formação de Professores Ensinar, atualmente sob coordenação geral da Profa. Dra. Maria Goretti Cavalcante, solicitaram a revisão e atualização do *Caderno de Práticas Curriculares: dimensão político-social, dimensão educacional, dimensão escolar e dimensão sala de aula* (Sá-Silva, 2010).

Um desafio que considero instigante mesmo sabendo que a *Prática como Componente Curricular* não fará mais parte dos currículos das licenciaturas visto que o Ministério da Educação emitiu portaria informando a retirada das horas destinadas às práticas. A partir de 2024 os novos currículos das licenciaturas no Brasil terão outro desenho sendo a centralidade formativa professoral direcionada agora para a curricularização da extensão.

Sou sujeito-objeto que vivencio cotidianamente as experiências formativas das práticas curriculares nas licenciaturas da Universidade Estadual do Maranhão. Considero uma proposta desafiadora teorizar sobre minha prática docente e tornar inteligível essa materialidade discursiva em um livro. Aceitei o desafio!

O efeito desse pensar atualizado e reconfigurado sobre a *Prática como Componente Curricular* me conduz a exercer a vigilância epistemológica, ou seja, localizar com mais cuidado científico e acurácia teórico-metodológica as dimensões ética e cidadã de minha função como professor formador de professores/as. Por quê? Tenho algumas proposições:

- a) Os/As docentes são sujeitos de reflexões ininterruptas e o campo da Educação se configura como um lugar movediço e contraditório. A formação docente tem que primar pelo pensar sobre o pensar. Professores/as são sujeitos do conhecimento, com o conhecimento e para o conhecimento;
- b) Programas especiais de formação docente estão em curso no Brasil, e mais especificamente no Estado do Maranhão, como atualmente o Programa Ensinar de Formação de Professores da Universidade Estadual do Maranhão. O cuidado com o formar deve

ser redobrado e os conhecimentos pedagógicos precisam fazer sentido para os sujeitos do processo educativo;

c) As legislações educacionais são produzidas a partir de demandas econômicas, políticas e socioculturais. Precisamos ficar atentos a isto por que os sujeitos em formação produzirão materialidades curriculares em seus espaços de trabalho docente a partir dessas lógicas legislativas, institucionais e de âmbito cultural de si e da comunidade em que se encontra inserido. O currículo é produção discursiva e gera efeitos dos mais variados. A prática curricular pode incluir, mas também excluir;

d) Os pensamentos educacionais e suas práticas curriculares são produzidos constantemente. Professores e professoras devem atentar para o consumo de tendências pedagógicas, teorias educacionais e linhas de pensamento que visam o ensinar e o aprender porque todas, sem exceção, trazem intencionalidades, posicionamentos, visões de mundo e interesses que podem ser éticos ou antiéticos.

A criatividade docente ao praticar o currículo precisa aparecer. Atentar para outros pensamentos, outras lógicas, outras éticas, outras possibilidades, outras formas de conceber a formação de professoras e professores para atuarem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional em Nível Técnico e no Ensino Superior.

Educação é ação política, contradição, movimento, mudança, teoria e prática. O pensamento sobre “o quê”, “o porquê” e “o como” nas ações educativas, nas didáticas, nas metodologias, nos conteúdos, nos recursos didáticos e nas formas de avaliação estarão sempre em desenvolvimento e revestidos de mudanças dentro e fora da Universidade, da escola ou em outros ambientes de aprendizagem.

Assim, o livro que apresento revisto e atualizado, o qual renomeei para ***Prática como Componente Curricular: conceituações, problematizações e reconfigurações*** trata-se de mais um exercício teórico-metodológico-epistemológico-didático-desconstrucionista de repensar as ideias sobre a ***Prática como Componente Curricular***.

Faço este empreendimento intelectual educacional motivado pelo texto anterior, *Caderno de Práticas Curriculares: dimensão político-social, dimensão educacional, dimensão escolar e dimensão sala de aula* (Sá-Silva, 2010), e influenciado pela teoria pós-crítica dos Estudos Culturais em Educação numa perspectiva pós-estruturalista.

Algumas reflexões foram mantidas porque continuam pertinentes, pulsantes, instigantes e atuais, mas outras foram reordenadas, reconfiguradas e atualizadas. Nestas laudas meu desafio foi problematizar alguns conceitos e sentidos educacionais do que se institucionalizou chamar de ***Prática como Componente Curricular*** ou mesmo ***Práticas***

Curriculares dos cursos de licenciaturas nas dimensões político-social, educacional e escolar na Universidade Estadual do Maranhão e mais especificamente no Programa Ensinar de Formação de Professores do Estado do Maranhão da UEMA.

Meu desejo e minhas expectativas como professor-pesquisador-escritor-formador é que a obra atualizada seja lida, analisada e usufruída por professores e professoras que se dedicam à *Prática como Componente Curricular* assim como por licenciandos e licenciandas dos diferentes campos do conhecimento que estão se constituindo na profissão docente. Boa leitura!

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá-Silva

Departamento de Biologia, Universidade Estadual do Maranhão
Programa Ensinar de Formação de Professores, Universidade Estadual do Maranhão

Prefácio

Que honra ter recebido o convite para prefaciar a obra do Prof. Dr. Jackson Ronie Sá-Silva. Quero apontar dois fatos que aumentam esse privilégio. Destaco, em primeiro lugar, que o livro intitulado *Prática como Componente Curricular: conceituações, problematizações e reconfigurações* oferece fundamentos teóricos e metodológicos imprescindíveis em um currículo educacional de formação do professor. É significativa a contribuição deste livro no aprender a docência com rigor epistemológico porque oferece amplo diálogo com a complexidade do trabalho docente, pois a escassez de referenciais com esse pode dificultar as reflexões necessárias para a melhoria da qualidade da educação escolar.

Igualmente oportuna e inadiável é a segunda razão, expressa na pergunta formulada no contexto de retirada das quatrocentas horas de *Prática como Componente Curricular* destinadas à formação pedagógica desde os períodos iniciais nas licenciaturas, conforme as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica¹ (DCN): “Nos últimos vinte anos a formação pedagógica nas licenciaturas contaram com quatrocentas horas de prática como componente curricular e quatrocentas horas de estágio supervisionado, quais as possibilidades de melhoria desse processo formativo com a designação de apenas quatrocentas horas somente para o estágio supervisionado?”.

A *Prática como Componente Curricular* foi implantada nos cursos de licenciatura desde o ano de 2002², visando a aproximação dos futuros professores com a realidade escolar desde o início da graduação. A Universidade Estadual do Maranhão estruturou seu processo formativo com muitos resultados satisfatórios na articulação da universidade com a educação básica. As *Práticas Curriculares* promoveram aprimoramento na interação teoria e prática para conhecimento profissional docente, tanto no âmbito da universidade quanto da complexa realidade do cotidiano escolar. É nesse profícuo contexto que as proposições do autor do livro *Prática como Componente Curricular: conceitos*

1 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 (*). Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, nº 104, 03 de junho de 2024, Seção 1, p. 26 a 29.

2 BRASIL. **Resolução CNE/CP N.º 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 7 jan. 2025.

e problematizações dimensionam como as práticas curriculares são potentes no ensino, pesquisa e extensão da formação pedagógica nas licenciaturas, por serem assertivas no desenvolvimento do conhecimento profissional docente, a partir da graduação.

Que o livro *Prática como Componente Curricular: conceituações, problematizações e reconfigurações* contribua para fortalecer o papel formativo das práticas curriculares na formação docente inicial. Cabe apontar a necessidade de diferenciação das atividades de extensão das práticas curriculares na formação pedagógica, como alerta Antonio Nóvoa: “é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar os caminhos necessários para a formação de professores. [...]inguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes” (Nóvoa, 2022, p.88)³.

Em nome dos educadores que têm partilhado de sua valiosa dedicação à formação docente, desde a graduação aos cursos de pós-graduação, manifesto nossa gratidão e reconhecimento.

Kedma Madalena Gonçalves Garcez

Doutora em Educação, Mestre em Geografia, Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão

³ NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

Sumário

Práticas curriculares, curricularização da extensão e a formação integral e cidadã	13
Práticas curriculares e as demandas político-sociais para a promoção do ensinar-aprender em contextos educacionais e escolares a partir de uma Ciência cidadã	17
Afinal, o que é a Prática como Componente Curricular?	20
A Prática Curricular a partir da Legislação Educacional Brasileira	20
Um entendimento plural para o conceito complexo de Prática Curricular	22
As Práticas como Componente Curricular e suas dimensões	26
Prática Curricular na Dimensão Político-Social	26
Prática Curricular na Dimensão Educacional	28
Prática Curricular na Dimensão Escolar	34
Conexões entre as práticas curriculares e o espaço da sala de aula	36
Interdisciplinaridade, contextualização e problematização nas Práticas Curriculares	39
A metodologia de projetos no desenvolvimento das Práticas Curriculares	44
O projeto e sua constituição	46
Como avaliar as atividades desenvolvidas na metodologia de projetos?	49
O papel de docentes e discentes na metodologia de projetos	50
Referências	52

Práticas curriculares, curricularização da extensão e a formação integral e cidadã

Formar professoras e professores para atuarem na Educação Básica se constitui como um ato político-social-cultural-ético. Educar é uma ação política que envolve múltiplas dimensões da existência humana. Aprender-ensinar institui uma relação política em espaços formais, não formais e informais. A ação política é curricular porque influencia o social, o cultural, o econômico e o educacional das/os sujeitas/os envolvidas/os no processo ensino-aprendizagem.

O currículo é uma prática humana alicerçada pela ação-educação ininterrupta, cotidiana, intencional. Aprende-se com quem ensina e a relação inversa também opera. Não escapamos da política. Não nos desprendemos da cultura produzida. Não existimos sem a educação.

Os Estudos Culturais em Educação, na qualidade de campo teórico e *episteme*, que pensa o conhecimento e a cultura como prática educativa, defende que o currículo se materializa em diferentes espaços e é constituído a partir de diversificados saberes e fazeres, ou seja, transcende a ideia de formalidade que traz como centralidade o ensino escolarizado. A sistematização de conceitos, de teorias e de aprendizagens por aparelhos ideológicos tais como: Ciência, Universidade e Escola, não dão conta daquilo que se convencionou chamar de *currículo formal*.

Para simpatizantes e adeptos da epistemologia dos Estudos Culturais em Educação, na vertente pós-crítica/pós-estruturalista, a cultura tem a capacidade, sempre renovada, de criar, de manter, de abandonar e, sobretudo, de recriar o currículo. Ele é cambiante. Está no corpo do sujeito, no ambiente, na comunidade. O currículo se apresenta na linguagem instituída como prática social.

Perpassando vivências, conveniências, ações individuais e coletivas, o currículo age sobre um objeto, seja ele natural ou cultural, discursa sobre uma pauta social, econômica, ética, moral, etc. O currículo pode ser uma fala, mas um silêncio também. Se traduz num ato de indignação ou insatisfação. Mas também pode materializar as negligências, as omissões e as violências. Currículo, portanto, é a produção humana traduzida em diversificadas e infindáveis linguagens.

Compreendo a cultura como um campo complexo, contraditório e que direciona saberes e poderes, sendo inevitavelmente um território de disputas. A cultura institui hierarquias, tenta homogeneizar comportamentos, mas também cria resistências ao poder instituído quando reivindica diversidade, pluralidade, autonomia e alteridade.

Até aqui, situei a maneira pela qual concebo o currículo. Agora, irei problematizar o conceito de prática, como componente curricular para a formação de professoras e professores de Ciências no Ensino Fundamental e de Biologia no Ensino Médio, utilizando o mesmo direcionamento epistêmico: os Estudos Culturais em Educação.

Prática como Componente Curricular é a denominação que o Ministério da Educação criou para direcionar os conhecimentos que a/o estudante de licenciatura do Brasil precisa incorporar em sua formação e assim desenvolver a docência na Educação Básica. A centralidade das práticas curriculares é sua formação por um viés investigativo, problematizador, crítico e reflexivo. De acordo com essa proposta formativa, a/o futura/o professora/professor precisará desenvolver competências e habilidades que perceba a complexidade do fazer professoral nas dimensões político-social, cultural, psicológica, econômica, ética e, principalmente, educacional, cuja prioridade é pensar o currículo intercultural.

Nas práticas curriculares estimula-se o entendimento de que a profissão docente é uma construção assentada no exercício de algumas ações inerentes ao fazer professoral: incentivo às práticas de escrita acadêmica de perspectiva qualitativo-compreensiva com enfoque nos gêneros dissertativo e narrativo; estímulo às leituras do campo da Educação que tratam de temas como profissão docente, legislação educacional e escolar, cultura escolar, educação para a diversidade, dentre outras temáticas da Educação e da Pedagogia; valorização das pesquisas educacionais; proposição de discussões curriculares comprometidas com as ideias de formalidade, não formalidade e informalidade das práticas educativas.

Ler e escrever são atitudes centrais no desenvolvimento das práticas como componente curricular. A leitura possibilita compreender com mais cuidado teórico e metodológico o universo caleidoscópico da Educação. A escrita incentiva o desenvolvimento intelectual do estudante e incita o expor-se enquanto sujeito do ato educativo porque a profissão requer a prática do registro, da construção de documentações relacionadas ao universo da docência.

O estudante de licenciatura ao cursar as práticas como componente curricular tem a oportunidade de desenvolver no seu processo formativo a perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar. O que isso significa? Significa dizer que as práticas curriculares estimulam o estudante a enxergar as ideias, as noções, os conceitos, as teorias e as epistemologias (traduzidas pelo imaginário estudantil como o pano de fundo idealizado e teórico), de forma integrada e articulada às vivências, ao dia a dia, ao fazer, ao experiencial, percebida a partir de uma perspectiva prática. A atitude interdisciplinar, entendida e incorporada, permite à/o estudante reconhecer a complexidade do ato educativo.

Na visão transdisciplinar, a/o estudante – a partir da ferramenta teórico-metodológica interdisciplinar que entendeu e já opera em suas análises – amplia ainda mais a visão epistêmica sobre o que é ser professora/professor e sua atuação na profissão. Ao enxergar a transdisciplinaridade a/o aprendiz de docente, percebe a riqueza do que denomino *formação técnica, humana, política, social, cultural, psicológica e ética da docência*. Um conceito que considero complexo e de perspectiva transdisciplinar.

Compreender o exercício da docência pela categoria transdisciplinaridade permite à/ao estudante de licenciatura acessar o sentido da formação integral, que perpassa as aptidões de ser uma/um docente crítica/o, cautelosa/o, organizada/o, atenciosa/o e ética/o ao tratar os objetos de ensino e, principalmente, os temas educacionais considerados complexos. As práticas, como componente curricular, permitem entender o aspecto transdisciplinar da formação docente.

No estado do Maranhão, mais especificamente na Universidade Estadual do Maranhão, a Prática como Componente Curricular, voltada para a formação de professoras e professores para a docência na Educação Básica, ganhou as seguintes denominações: Prática Curricular na Dimensão Político-Social, Prática Curricular na Dimensão Educacional e Prática Curricular na Dimensão Escolar.

A Universidade Estadual do Maranhão valorizou os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no desenho curricular das licenciaturas, ao instituir as dimensões político-social, educacional e escolar no desenho metodológico das práticas curriculares.

O Programa Ensinar de Formação de Professores, seguindo as orientações da Pró-Reitoria de Graduação da UEMA também aderiu a esta perspectiva formativa docente e vem desenvolvendo as práticas como componente curricular nas nove licenciaturas que oferece a partir do conceito transdisciplinar que qualifiquei acima como *formação técnica, humana, política, social, cultural, psicológica e ética da docência*.

No caso do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura, há um reconhecimento e uma valorização do conceito transdisciplinar de *formação técnica, humana, política, social, cultural, psicológica e ética da docência*. As práticas curriculares desenvolvidas no curso primam pelas conexões entre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Assim, docentes e discentes desenvolvem cada componente curricular produzindo projetos investigativos educacionais com temáticas que envolvem a biologia e as suas relações com os determinantes políticos, sociais, culturais, econômicos e psicológicos. A biologia é problematizada, tencionada, questionada e chamada a dialogar com a sociedade numa visão ampla, como requisita a transdisciplinaridade. Dessa forma, as teorias das ciências naturais são apresentadas a partir de um viés educacional que estimula o pensar transdisciplinar.

Os projetos investigativos educacionais desenvolvidos nas práticas curriculares do curso de Ciências Biológicas Licenciatura do Programa Ensinar convocam a escola, as comunidades e outros espaços considerados informais para dialogar com questões sobre a vida e sua pluralidade, com o conceito de meio ambiente conectado à dimensão planetária sustentável, com a percepção de saúde integral, com o discurso de sexualidade cidadã e também com as dimensões da bioética como princípio de bem-estar social, por exemplo.

Inúmeras são as temáticas em ciências biológicas que podem ser desenvolvidas nas práticas do componente curricular, entendendo-as como formação professoral inter-transdisciplinar. Caberá à/ao docente e às/-aos discentes reconhecerem as temáticas de relevância social a serem tematizadas durante tal componente.

As práticas como componente curricular instituem o fazer interdisciplinar-transdisciplinar de estudantes e professoras/es e revelam o que os campos da Educação e do Ensino vêm chamando de *curricularização da extensão*. Acredito que as práticas curricularizam a extensão universitária. Percebo também que as práticas promovem o fazer extensionista em diálogo direto com a pesquisa. Por fim, defendo que as práticas como componente curricular amalgamam extensão e pesquisa e criam um ambiente expressivo didático de inter-transdisciplinaridade nas licenciaturas.

Assim, curricularizar a extensão nas licenciaturas é atualizar o conceito de prática curricular num refinamento conceitual que só foi possível com o ler, o estudar e o teorizar dos objetos de conhecimento que, no caso das Ciências Biológicas do Programa Ensinar, contou com a disposição, a criatividade, a ludicidade, a inventividade e o entusiasmo de professoras, professores e estudantes.

Práticas curriculares e as demandas político-sociais para a promoção do ensinar-aprender em contextos educacionais e escolares a partir de uma Ciência cidadã

A Ciência é uma instituição social que (re) cria, (re) produz, influencia e (des) autoriza conhecimentos. Ela gera e libera para consumo em sociedade ideias, noções, proposições, conceitos, leis e teorias que são sistematizadas a partir de uma lógica que tenta ser universalizante. A lógica referida é conhecida como método científico.

Metódicas, casuísticas, dados, estatísticas, compreensões, percepções, discursos, representações, pressupostos, hipóteses, teses, etc., no final das contas, serão canalizados e incorporados pelos grupos sociais, pelas comunidades, pelas pessoas. A Ciência, numa perspectiva ética e cidadã, tem como objetivo subsidiar a sociedade para o consumo do resultado de suas pesquisas ao produzir tecnologias que atendam as necessidades dos sujeitos alcançando-os sem distinção de classe social, poder econômico, credo religioso, identidade sexual, identidade de gênero, etnia, idade, deficiência, etc. A Ciência como produção humana e humanizada precisa primar pela constitucionalidade e laicidade.

Não nos esqueçamos que a produção científica opera intencionalmente. A Ciência positiva discursa a neutralidade e a imparcialidade que ela própria não sustenta porque sempre será um investimento cujo interesse é produzir subjetividades as quais podem incluir e/ou excluir do macro sistema político-econômico-social.

A pedagogização do consumo dos produtos científicos se faz principalmente pelos processos educativos sistematizados e a escola é o local indicado para comunicar sobre a Ciência e sua metodica. Esta afirmação não exclui outros processos educativos e outras instituições sociais que podem dizer sobre a Ciência: mídia e seus artefatos culturais (em destaque as redes sociais), família, instituições religiosas, justiça, etc., mas, ao focalizarmos a educação formal e sistematizada, entra em cena a Pedagogia como campo científico.

A Pedagogia organiza o pensamento do campo da Educação. Ela cientificiza e sistematiza pela teoria os objetos educacionais e opera sobre as práticas de disciplinamento das ações didáticas e pedagógicas em nível macroeducacional (leis educacionais, políticas educacionais, teorias sobre o currículo, sistemas de ensino) e microeducacional (escola, ações docentes, metodologias de ensino, avaliações, recursos didáticos, aula).

A Pedagogia enquanto episteme educacional conduz outros campos do conhecimento. Ela, pela sua produtiva e incessante lógica disciplinar, instalará teorias e práticas nas ciências das licenciaturas: estratégias de ensino; didáticas (de diversificadas epistemes:

Física, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras, Matemática e Química, para citar algumas licenciaturas), as metodologias e suas variadas concepções teórico-metodológicas; os currículos; os processos avaliativos, etc.

Acredito numa Ciência não neutra e defendo a ideia de um campo pedagógico laico, republicano, democrático, ético, crítico, problematizador, criativo e socialmente relevante. Ao dizer isto, me refiro à ideia de uma ciência educacional contraditória, hermenêutica, posicionada e que pode, dependendo das escolhas teóricas e político-sociais ser inclusiva/excludente, acessível/inacessível, democrática/autoritária, complexa/inteligível, ética/antiética, etc.

Compreendo que ensino e aprendizagem nas dimensões político-social, educacional e escolar devam ser criativos e articulados a ideias variadas: promover pensamento multicultural, interdisciplinar, contextualizador, epistemologicamente diversificado e, principalmente, que desenvolva práticas curriculares que construam aprendizagens significativas, empoderantes e comprometidas com saberes plurais e com o bem-estar das pessoas no mundo.

Para que tenhamos uma educação nessa perspectiva, com esses qualitativos por mim anunciados, torna-se produtivo e relevante pensarmos na ideia de currículo. Que currículo se almeja para as práticas curriculares na formação de professoras e professores para atuarem na Educação Básica tendo como centralidade a Constituição Federal e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) (Brasil, 2023)?

Vejamos abaixo algumas possibilidades de currículos que atendam aos pressupostos defendidos pela Lei Maior da Educação Nacional (Lei 9.394/96) (Brasil, 2023) para que seja efetivado um ensino laico, republicano, democrático, ético, crítico, criativo e problematizador:

- Um currículo que permita conexões teóricas e práticas entendendo a teoria e a prática como movimentos indissociáveis e complementares;
- Um currículo que ultrapasse o conceito fechado de currículo como um aglomerado de disciplinas (objetos de conhecimento);
- Um currículo que visibilize práticas educativas envoltas por conhecimentos sistematizados, mas que valorize as ideias prévias dos sujeitos da educação e que adicione ao conceito de currículo as práticas sociais e os artefatos culturais como produtores de discursos que se materializam em representações no dia a dia (mídia, redes sociais, artes, cinema, brinquedos, músicas, internet, etc.);
- Enfim, reconhecer a ideia de currículo cultural que se apresenta nas diversas instituições sociais produzindo ensino e aprendizagem a todo instante.

O ensino e a aprendizagem na Educação Básica vislumbram seu desenvolvimento a partir de práticas curriculares assentadas em formas de ensinar e aprender que façam com que os sujeitos da educação entendam os sentidos, os objetivos e os interesses da Educação como campo epistêmico.

Práticas curriculares que instiguem para a compreensão do conhecer o conhecimento; do por que conhecer; do como conhecer e, principalmente, “do porque a Ciência quer que conheçamos desta forma e não daquela” e “do como a Ciência faz para que não conheçamos desta forma e sim daquela”, ou seja, precisamos a partir da educação sistematizada, da educação infantil à pós-graduação, exercitar uma vontade de saber hiper crítica. Uma vontade de saber que é fruto da própria lógica científica: conhecer infinitamente.

Afinal, o que é a Prática como Componente Curricular?

O conceito Prática como Componente Curricular tem sido produzido a partir da necessidade de pensar com mais cuidado a profissionalização docente no Estado brasileiro. Trata-se de uma construção conceitual epistêmico-didático-pedagógica que deve ser compreendida a partir de um marco histórico-político da legislação educacional brasileira tendo como centralidade a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) (Brasil, 2023).

Olhar as políticas educacionais é *condição sine qua non* na formação docente. Urge que professoras formadoras e professores formadores estimulem estudantes das licenciaturas a lerem a legislação professoral compreendendo-a pelos olhares da hermenêutica, da contradição e, principalmente, da problematização.

A lei educacional parece ser morta e sem operacionalidade, mas é viva e opera ininterruptamente! Viva porque quem institui os sentidos da educação somos nós; quem produz as lógicas educacionais são as professoras e os professores, da educação infantil à pós-graduação; quem materializa as práticas pedagógicas escolares e não escolares são as pessoas licenciadas ao exercem a complexa profissão docente. A lei incrusta-se em nossas práticas professorais, mesmo que não pensemos sobre isso.

As práticas pedagógicas materializadas em didáticas, metodologias, estratégias de ensino, avaliações, enfim, o arcabouço das práticas professorais numa perspectiva mais ampla, são institucionalizadas pelo currículo da lei promulgada e que, diante da complexidade educacional, vão sendo tecidas, utilizadas, padronizadas, modificadas, readaptadas, abandonadas, retomadas, revistas, ampliadas...

A *Prática como Componente Curricular* está na legislação educacional brasileira. Conhecer o pensamento sobre ela e as articulações institucionais para que sejam desenvolvidas nas licenciaturas é um passo importante para discutirmos sobre seus efeitos no ensino-aprendizagem do constituir-se como professor/professora na Educação Básica.

A Prática Curricular a partir da Legislação Educacional Brasileira

Conhecer a legislação educacional brasileira amplia a visão docente sobre a complexidade do ato educativo e melhora a compreensão dos processos socioculturais e políticos contraditórios inerentes ao ensinar-aprender sistemático. Para Weyffson Henrique Luso dos Santos (2022), as políticas nacionais de formação de professores, a partir de 2002, têm realizado esforços teórico-metodológicos e epistêmicos para localizar a Prática Curricular como um dos eixos centrais da formação docente: “ao apresentarem

a Prática como Componente Curricular, essas políticas afastam a ideia reducionista de percebê-la como não formativas” (Santos, 2022, p.27). E continua sua analítica: “Esse formato ajuda a entender a prática como eixo integrador e transversal da formação de professores e afasta os cursos de licenciatura do modelo ‘aplicacionista’” (Santos, 2022, p.27). O que seria um modelo “aplicacionista”?

Um modelo “aplicacionista” (Santos, 2022, p.27) estaria relacionado historicamente ao que vem se expressando em termo de educação nacional desde a investida pedagógica jesuítica que se instalou em terras brasílicas, a partir do século XVI? A prática formativa “aplicacionista” instrumentalizou-se do discurso científico no século XIX por meio do pensamento educacional positivista e cartesiano? E hoje? O “aplicacionismo” ainda opera no imaginário e nas ações docentes, mesmo que contestado e combatido? Vejamos o pensamento a reflexão produtiva de Santos (2022),

Quando observamos as discussões sobre os currículos das licenciaturas, percebemos que a dimensão prática sempre se apresentou como desafiadora para professores, alunos e gestores, pois, os cursos de formação de professores ainda carregam uma perspectiva cartesiana, positivista e que insiste em um modelo compartmentalizado que “traveste” as licenciaturas em bacharelados e valorizam a formação do pesquisador em detrimento do professor-pesquisador. A superação desse viés ainda se apresenta como necessária para a profissionalização, fortalecimento e valorização do trabalho docente (Santos, 2022, p.26).

Como superar? Como produzir um discurso que contemple a ideia da formação professoral interdisciplinar, contextual, sociocultural, transversal e hiper crítica? A legislação educacional brasileira começou a situar e sistematizar esse modelo educacional político-social que se preocupa com a formação docente plural a partir dos anos 2000.

Nesta época, de valorização dos saberes dos professores, que se institui a partir dos anos 2000, as pesquisas educacionais começaram a fazer oposição ao modelo vigente nas licenciaturas (3 + 1) e à formação de profissionais técnicos, que deveriam apenas aplicar conceitos, metodologias e teorias pedagógicas na prática. [...] essa orientação profissionalizante da docência, a partir da epistemologia da prática e dos saberes profissionais dos professores, influenciou as reformulações das legislações no Brasil, como a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e a instituição de políticas para formação inicial de professores. Essas políticas introduzem no cenário brasileiro um novo modo de compreensão sobre a formação de professores e sobre a docência, ao entenderem a escola e a prática docente como lugares de produção de conhecimento, e o professor como um profissional que reflete sobre a sua prática e, nesse processo, produz saberes necessários à sua profissão (Mohr; Wielewicki, 2017, p.22).

De acordo com Santos (2022), a Prática como Componente Curricular aparece problematizada explicitamente na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que

institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Um entendimento plural para o conceito complexo de Prática Curricular

Entendo por práticas curriculares determinadas ações docentes e discentes que podem ser materializadas em pesquisas e/ou extensões universitárias que valorizam a sistematização, o cuidado acadêmico, o olhar curioso e produtivo, a dúvida como ferramenta epistemológica, o fazer teórico, a prática do pensamento e as vivências dos sujeitos em diferentes contextos sociais primando pelo ato educativo da ação realizada.

Praticar o currículo ou vivenciar o currículo por meio da pesquisa e extensão educacionais mobiliza nos sujeitos algumas dimensões que são importantes nos processos complexos e variados de ensinos e aprendizagens no campo das Ciências Naturais (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas (Geografia, História, Letras, Ciências Sociais) e Ciências Matemáticas:

1. Observar (leituras ambientais, socioculturais, políticas, éticas pelas vias corporais de percepções);
2. Questionar (estímulo às perguntas e às problematizações), ler (diferentes leituras de mundo);
3. Compreender (uso o arcabouço do pensamento sistemático);
4. Interpretar (mobilização do pensamento analítico);
5. Hipotetizar (construção de esquemas mentais de explicação da realidade);
6. Praticar indução e dedução (movimentos científicos do fazer/produzir/inventar ciência);
7. Calcular (uso dos saberes e fazeres matemáticos);
8. Experimentar (testar e manipular objetos e situações das realidades material e sociocultural);
9. Experienciar (sentir os efeitos da produção do conhecimento);
10. Sintetizar pensamentos (produção de ideias, noções e conceitos baseadas nas interpretações e análises dos fenômenos educacionais);
11. Realizar conclusões (inferir situações a partir de das verdades construídas);
12. Propor outras formas de ver os objetos (materialidades e imaterialidades produzidas pela prática científica vivenciada), etc.

Práticas Curriculares são intencionalidades estimuladas por conceitos, atitudes e procedimentos guiados por didáticas, metodologias e pedagogias diversas que intentam o desenvolvimento de aprendizagens nos sujeitos do processo educativo (professores, professoras, alunos, alunas).

No ambiente universitário as práticas curriculares – nos cursos de licenciatura – podem ser também entendidas como metódicas pedagógicas que se utilizam dos pressupostos universitários do ensino, da extensão e da pesquisa para a construção de vivências educativas em ambientes formais ou não formais de educação. As práticas curriculares exercem papel relevante na formação da futura professora e do futuro professor porque permite uma formação o mais integral possível.

O exercício das práticas curriculares nas dimensões *político-social* (se refere à discussão curricular das demandas sociais consideradas urgentes e importantes na sociedade que precisam ser problematizadas na formação de professoras e professores), *educacional* (discussão curricular de temas educacionais considerados de relevância para a formação docente) e *escolar* (discussão curricular que focaliza a escola como local social de aprendizagens) tem por objetivo primeiro desenvolver aprendizagens múltiplas na formação docente.

As aprendizagens desenvolvidas devem ser acionadas quando das necessidades dos sujeitos, seja numa dimensão prática da vida (resolução de um problema diário), numa dimensão mais complexa do ser e estar no mundo (pensar sobre algo para poder materializar o que foi refletido) ou no exercício da prática docente (situações-problemas que aparecem no cotidiano da docência seja na escola ou em outros espaços que promovam educação). Ainda, as práticas curriculares são ações planejadas visando diversos fins educativos. Destaco alguns:

- Promover a compreensão dos conceitos que a Ciência produz e que estão presentes nos vários campos do conhecimento (Matemáticas, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Ciências da Linguagem, etc.);
- Promover as conexões entre os conhecimentos científicos e as vivências cotidianas;
- Suscitar nos sujeitos o pensamento crítico e a construção de conhecimentos para usos variados no contexto familiar, no trabalho, nos estudos e no lazer;
- Estimular os sujeitos para que façam uso dos conhecimentos vivenciados e produzidos na escola (e em outros espaços sociais) objetivando compreender o sentido de estar no mundo e pensar sobre as contradições que se apresentam no viver em sociedade;

- Utilizar os aparatos científicos e tecnológicos disponibilizados socialmente tendo a percepção de que podem ser instrumentos de inclusão e exclusão;
- Perceber que através dos conhecimentos científicos são acionadas aprendizagens úteis para o exercício da cidadania, da democracia e dos direitos sociais.

As competências e habilidades listadas acima poderão ser os resultados de práticas curriculares a serem desenvolvidas na formação de professoras e professores da Educação Básica em universidades ou Centros de Formação Docente, quer seja em formação universitária, formação continuada ou formação em nível de pós-graduação (*lato* e *strictu sensu*) tendo como apporte o ensino, a pesquisa e a extensão.

Práticas Curriculares são ações desenvolvidas em contextos variados e têm como pilares centrais o ensinar, o aprender e a construção e reconstrução de conhecimentos. Elas visam também contribuir para a formação de profissionais da Educação. Elas suscitam a reflexão da prática formativa para que possam intervir consciente e sistematicamente na realidade educacional em que os sujeitos da educação se inserem, colaborando, dessa forma, com a qualidade do ensino e com a formação de pessoas aptas a construir uma sociedade menos desigual.

As Práticas Curriculares podem significar ações educacionais variadas:

1. Serem traduzidas como o ato de preparar uma aula e expor os conhecimentos presentes nela;
2. Significar a produção e execução de um planejamento educacional;
3. Representam a aplicação de um instrumento avaliativo em sala de aula;
4. Significam e execução de uma metodologia de ensino como o desenvolvimento de um projeto numa escola;
5. Ao analisarmos a qualidade do conteúdo de um livro didático estamos realizando uma prática curricular;
6. O acompanhamento de uma classe no decorrer de um ano letivo pode ser considerado como uma prática curricular;
7. A implantação de um Clube de Ciências, de uma Feira de Ciências (ou Feira Cultural) ou de um evento científico interdisciplinar que envolve as áreas do conhecimento da Educação Básica (Português, História, Geografia, Matemática, Religião, Ciências, Inglês, Artes, etc.) pode ser considerados como uma prática curricular porque constituem estratégias didáticas cujo objetivo primeiro é desenvolver competências e habilidades para a formação integral do estudante

tendo como elementos as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do ato educativo;

8. Enfim, as práticas curriculares envolvem diferentes aspectos de um fazer educacional intencional, sistematizado e que suscite aprendizagem para os sujeitos envoltos no processo complexo educativo.

Poderíamos pensar em finalidades da Prática como Componente Curricular? Vejamos algumas: permitir que os/as licenciandos/as experimentem práticas pedagógicas para que possam usá-las como instrumentos de suas futuras práticas profissionais enquanto docentes; permitir que questões educacionais sejam debatidas pelo/a futuro/a professor/a; possibilitar uma formação pedagógica mais profunda e adequada para o/a licenciando/a; permitir e incentivar que professores/as das diferentes disciplinas da Educação Básica possam contribuir na formação do/a professorando/a.

Como as Práticas Curriculares podem ser desenvolvidas? Algumas ideias: através do desenvolvimento de projetos temáticos envolvendo os/as alunos/as, a escola ou outros espaços não-formais da comunidade; através de atividades como análise do conteúdo de livros didáticos e paradidáticos das diferentes disciplinas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio); através de atividades de produção de textos e outros materiais didáticos e paradidáticos (livros, cartilhas, coleção de lâminas, modelos, jogos, coleções temáticas, material preservado, divulgação científica, sites de internet, dentre outros); através de palestras de professores/as da Educação Básica sobre questões importantes relativas ao conteúdo e à metodologia das disciplinas sob sua responsabilidade; através de palestras e discussões com alunos que realizaram seus Trabalhos de Conclusão de Curso relacionados com o ensino ou a difusão do conhecimento das disciplinas da educação básica na escola ou em espaços não-formais.

As Práticas como Componente Curricular e suas dimensões

O currículo não pode ser mais visualizado como um conjunto de teorias e conteúdos que devam ser assimilados tendo como ação central a aula expositiva. Precisamos pensá-lo para além dos moldes tradicionais. O currículo é vivencial, contextual, inter e multidisciplinar e culturalmente construído.

As Práticas Curriculares devem ser percebidas como ações intencionais, que trazem nos conteúdos selecionados para o seu desenvolvimento uma série de informações pelas quais o sujeito vai sendo produzido. Ao encararmos as Práticas Curriculares como ações influenciadas pela cultura, pela política e pelo contexto social, ampliamos o leque de possibilidades de atuarmos no ensinar e aprender.

Realizar Práticas Curriculares que levem em conta a complexidade dos conteúdos e suas diferentes formas de abordagem, bem como o público que irá participar do processo de mediação do conhecimento, requer pensar nos temas interdisciplinaridade, contextualização e problematização. Tais conceitos podem ser explorados em diferentes instâncias onde o processo ensino-aprendizagem pode se desenvolver: a partir da perspectiva do seu desenvolvimento na educação formal (em uma sala de aula do ensino fundamental ou ensino médio) e em espaços de educação não-formal nos quais atuam professores/as (comunidades, parques, reservas, consultorias, projetos, empresas, dentre outros).

Prática Curricular na Dimensão Político-Social

Para Paulo Freire as pessoas distinguem-se dos animais pelo fato de estarem no e com o mundo e por serem gente de relação, sujeitos históricos e inacabados. Por isso, debruçam-se a conhecer a realidade e produzem cultura (Freire, 1979).

Ensinar exige assunção política a favor da ética, da vida, da igualdade, da cultura. Essa é a pedagogia preconizada por Freire e que em nós encontra constante reflexão. O mundo como elemento histórico, ético, estético, cultural e social, criado por homens e mulheres, carrega profundas desigualdades econômicas que comprometem o bem-estar de boa parte da população (Costa, 2022, p.328).

Na condição de sujeito histórico e político Paulo Freire foi produzindo uma obra que buscou a compreensão de uma sociedade moderna na qual estava inserido, ou seja, reconheceu a luta de classes e a consequente produção de oprimidos e opressores, “como construto humano, e, por isso, capaz de ser reinventado por meio da consciência política, da libertação existente em cada um de nos” (Costa, 2022, p.327). Daí, não basta reconhecermos a educação como um direito a todos e todas, como problematiza Carlos

Rodrigues Brandão (2020, p.97): “afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual”.

A educação é um ato político, porque está a serviço de uns e não de outros. Necessitamos, por isso, de uma educação para a decisão, para a aprendizagem da responsabilidade política e social, filiada ao saber democrático e participativo e não para servir ao autoritarismo que fomenta a opressão e professa a alienação como se vivêssemos num mundo determinado e a-político.

Somos sujeitos sociais, e, portanto, nossas aprendizagens acontecem a partir da interação. A escola, ao negar isso, nega também nossa humanidade; por isso, recriá-la é nossa tarefa. Promover vivências de solidariedade, fraternidade e democracia é nossa luta cotidiana e função nobre do educador e educadora comprometido/a. A educação como um ato político comprehende a existência dos vários projetos que estão em disputa na sociedade, bem como a opção que fazemos na defesa de um, e não de outro.

Como as Práticas Curriculares podem contribuir para essa conquista tão almejada? Que discussões o currículo pode fazer para que a justiça seja para todas as pessoas? Como pensar em práticas curriculares desenvolvidas por licenciandos/as que focalizem a dimensão político-social da educação numa perspectiva crítica, contextual, interdisciplinar e problematizadora?

Não devemos esquecer que a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) prioriza a formação cidadã do educando e da educanda. Diz mais: “Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2023, p.1).

Que currículo praticar em nossas escolas e que dê conta dessa complexidade e exigência? Quando pensamos em práticas curriculares que tragam em sua constituição uma dimensão político-social devemos ter em mente que isso só será possível se professores e professoras se dispuserem a criticar o sistema político-social vigente. Criticar significa mais do que apenas falar. É agir. Desenvolver aulas competentes que discutam conteúdos reais, contextualizados, problematizadores e que reflitam a realidade local. Para isso, o docente e a docente necessitam de ferramentas variadas: boa formação; salários justos; jornada de trabalho equilibrada; material didático atualizado e de qualidade, etc. Além disso, o/a educador/a deve planejar aulas criativas e bem fundamentadas. Para isso será necessário também sua disposição para inventar e reinventar formas de expressar os conteúdos e torná-los inteligíveis para os/as alunos/as.

Prática Curricular na Dimensão Educacional

Iniciamos esse item com as seguintes indagações: O que é educação? Que prática social é essa? Como podemos classificar essa dimensão tão importante para a humanidade? Educação se faz em todos os espaços sociais? Vamos ver o que os dicionaristas dizem? Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2023, p.718), em seu “Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa”, ao discorrer sobre o verbete “educação” se expressa da seguinte forma:

Educação: [Do lat. *educatione*.] 1. Ato ou efeito de educar (-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. 3. Os conhecimentos ou aptidões de tal processo; preparo. 4. O cabedal científico e os métodos empregados na obtenção de tais resultados; instrução, ensino. 5. Nível ou tipo de ensino. 6. Aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas. 7. Conhecimento e prática dos usos de sociedade; civilidade; delicadeza; polidez; cortesia. 8. Arte de ensinar e adestrar animais; adestramento. 9. Arte de cultivar as plantas e de fazer reproduzir nas melhores condições possíveis para se auferirem bons resultados.

Na mesma página encontramos verbetes adicionais que ampliam a percepção do que seja “educação”. Vejamos:

educacional. 1. Referente à educação; educativo; educado. 1. Que se educou; que recebeu educação. 2. Polido, cortês; bem-educado; educador. 1. Que, ou aquele que educa; educandário. 1. Estabelecimento onde se ministra educação; educando. 1. Aquele que recebe educação, que está sendo educado; aluno; educar. 1. Promover a educação de. 2. Transmitir conhecimentos a; instruir. 3. Domesticar, domar. 4. Aclimar. 5. Cultivar o espírito; instruir-se; cultivar-se; educativo. 1. Educacional. 2. Que concorre para a educação; educável. 1. Que pode ser educado (Ferreira, 2023, p.718-719).

Como podemos perceber o conceito de educação é amplo, complexo, de inúmeros significados. A educação pode ensinar. A educação nos ajuda a aprender. A educação é um mecanismo de condução. A educação faz criar consciência crítica. No entanto, ela também pode ser castradora, punitiva, domesticadora. Educação é instrução. Pela educação podemos conhecer a Ciência, as artes, as letras, a história, o mundo. Pela educação podemos ser educados/as e mal-educados/as. Através do ato educativo podemos transformar realidades ou fazer com que essa mesma realidade permaneça da mesma forma.

Na sociedade não existe “a educação” e sim um conjunto de práticas sociais que têm intenções variadas: ensinar pessoas, conduzir mentalidades, produzir sujeitos. Desta feita, é mais produtivo falarmos em “educações”. As educação são ideológicas, querem conduzir a algo, têm objetivos e não podem ser encaradas apenas como ações que levam os sujeitos para a plenitude e para o sucesso.

A educação, ou melhor, as educações, são, por excelência, produtos culturais contraditórios. São aparatos, mecanismos ou aparelhos ideológicos, como apontou Louis Althusser (2023) ao denunciar a escola como instância de reprodução das ideologias dominantes. As educações são ideologias inventadas em sociedade e para a sociedade. As educações são sistemáticas e assistemáticas (alguns diriam educação formal e educação não formal!). As educações acontecem em todos os ambientes que pessoas realizam interações: em nossa residência, na escola, na Universidade, na favela, no bairro mais nobre, na clínica e no hospital, nas igrejas dos mais variados segmentos religiosos, em terreiros de candomblé, na penitenciária, no cinema, na praia, no campo, em São Luís do Maranhão, nos Lençóis Maranhenses, em São Paulo, em Londres, no espaço sideral...

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 2020, p.7).

Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem a duas: uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas, e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres, e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos (as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos (as) que querem a liberação de toda a humanidade (Romão, 2022, p.150).

A educação socializa porque se constitui em: processo global de promoção humana; processo formal e não formal que torna possível o homem adquirir sua identidade cultural e ter consciência de sua alteridade, como ser social; processo de decifração do mundo, que se inicia com o conhecimento do cotidiano, das condições de sua existência, e se amplia com a formação de uma consciência crítica, capaz de analisar as implicações de sua vida social, de seu trabalho e de suas relações com as outras sociedades.

Desenvolver um currículo, uma disciplina, um projeto pedagógico, uma intenção educativa ou qualquer outra ação que pretenda a aprendizagem precisa ter como filosofia ou pano de fundo a dimensão educacional do ensinar e aprender. Tais práticas historicamente foram construídas a partir de diferentes concepções ou linhas de pensamento. Maseto (2022) nos ajuda a compreendê-las:

1. *Abordagem Tradicional*: A ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os/as alunos/as são instruídos/as, ensinados/as pelo/a professor/a; Os conteúdos e as informações têm que ser adquiridos e os modelos imitados; A expressão oral do/a professor/a tem um lugar proeminente cabendo ao/à aluno/a a memorização

desse conteúdo verbalizado; Em termos gerais, é um ensino que se preocupa mais com a variedade e a quantidade de noções, conceitos e informações do que com a formação do pensamento reflexivo; Existe a preocupação com a sistematização dos conhecimentos apresentados de forma acabada. As tarefas são padronizadas;

2. *Abordagem Comportamentalista*: Ensinar consiste num arranjo e planejamento de condições externas que levam os/as estudantes a aprender; É de responsabilidade do/a professor/a assegurar a aquisição do comportamento; Os comportamentos esperados dos/as alunos/as são instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, reconhecimento do/a mestre e dos/as colegas; A aprendizagem será garantida pelo programa estabelecido.
3. *Abordagem Cognitivista*: O importante é como ocorrem a organização do conhecimento, o processo das informações e os comportamentos relativos à tomada de decisões; As pessoas lidam com os estímulos do meio, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais; A ênfase, pois, está na capacidade do/a aluno/a de integrar informações e processá-las; O que é priorizado são as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social; O ensino é baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do/a aluno/a e não na aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições, etc. Assim. A primeira tarefa da educação consiste em desenvolver o raciocínio; O ponto fundamental do ensino, portanto, consiste em processos e não em produtos de aprendizagem.
4. *Abordagem Sociocultural*: Uma situação de ensino-aprendizagem, entendida em seu sentido global, deve procurar a superação da relação opressor/a-oprimido/a através de condições tais como: Solidarizar-se com o/a oprimido/a, o que implica assumir a sua situação; Transformar a situação objetiva da opressão; A educação problematizadora busca o desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade como meios de superar as contradições da educação tradicional; Educador/a e educando/a são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos; A educação é um constante ato de desvelamento da realidade, um esforço permanente, através do qual os homens vão percebendo criticamente como estão sendo no mundo. Os/as alunos/as deverão assumir desde o início o papel de sujeitos criadores.
5. *Abordagem Crítica*: essa abordagem foi teorizada pelos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na obra “A Reprodução”; A maneira mais esclarecedora de associarmos alguns temas dessa perspectiva teórica talvez seja por meio do conceito de Reprodução Cultural; A reprodução cultural refere-se às formas pelas quais as escolas, juntamente com outras instituições sociais,

ajudam a perpetuar desigualdades econômicas e sociais ao longo de gerações; O conceito direciona nossa atenção aos meios pelos quais as escolas, através do currículo oculto, influenciam o aprendizado de valores, atitudes e hábitos; As escolas reforçam as variações nos valores culturais e nas visões selecionadas nos primeiros anos de vida; quando as crianças deixam a escola, essas variações têm o efeito de limitar as oportunidades de algumas crianças ao mesmo tempo que facilita as de outras; Crianças provenientes da classe baixa, e muitas vezes de grupos minoritários, desenvolvem formas de conversar e de agir que estão em desarmonia com aquelas que imperam na escola; As escolas impõem regras de disciplinas aos/às alunos/as, a autoridade dos/as professores/as volta-se para o aprendizado acadêmico. As crianças da classe trabalhadora sofrem um baque cultural bem maior ao entrarem na escola do que aquelas que vêm de lares mais privilegiados – na realidade as primeiras têm a impressão de estarem em um ambiente cultural estrangeiro.

6. *Abordagem hipercrítica*: A escola e o/a professor/a trabalham com a aprendizagem do/a aluno/a num processo que não acaba nunca. Aprende-se e sempre; aprender não é propriedade exclusiva do/a aluno/a: o/a professor/a também aprende; quando se fala em aprender, entende-se: buscar informações, rever a própria experiência, adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, adaptar-se a mudanças, mudar comportamentos, descobrir o sentido das coisas, dos fatos, dos acontecimentos; o significado de ensinar diz respeito a: instruir, fazer saber, comunicar conhecimentos, mostrar, guiar, orientar, dirigir, desenvolver habilidades – verbos que apontam para o/a professor/a enquanto agente principal e responsável pelo ensino; a aprendizagem e o ensino são processos indissociáveis. O ensino se define em função do aprender.

Ao propormos desenvolver práticas curriculares vinculadas a uma filosofia ou dimensão educacional precisamos ter em mente algumas questões, tais como: Que concepção de educação me guia? Percebo a educação a partir de qual (ou quais) perspectiva (s)? Quais minhas concepções acerca do ensino e da aprendizagem? Sou tradicional? Trabalho numa perspectiva libertadora? O que existe da pedagogia tradicional que posso incorporar em minhas ações e o que devo abandonar? Os projetos ou atividades que pretendo desenvolver, seja na educação formal ou informal, serão guiados por qual filosofia educacional?

Na dimensão educacional das práticas curriculares não podemos deixar de discutir sobre o currículo. O que é currículo? Existe “o currículo” ou “os currículos”? O currículo é uma estrutura fixa ou uma modalidade em constante mutação? O currículo é produzido para quê, por quem e servirá para quem? Quais as finalidades do currículo?

O que o currículo tem de importante para que possamos pensá-lo enquanto dimensão educacional prática?

Para iniciarmos nossa problematização buscaremos compreender algumas representações e conceitos do que seja currículo. Ferreira (2023, p.596) expressa o seguinte: “currículo: as matérias constantes de um curso”. Maseto (2022, p.64) amplia a percepção:

Comumente entende-se por currículo o elenco das disciplinas ou matérias oferecidas pela escola: é a grade curricular. Assim, em sua concepção mais tradicional, currículo sempre significou um elenco de disciplinas ministradas aos alunos. [...] a escola está preocupada, de um lado, com que os alunos adquiram informações e, de outro, que desenvolvam habilidades e atitudes. Está voltada, ainda, para o desenvolvimento cognitivo, afetivo-e-mocional, físico, social e profissional de seus alunos. Ora, este desenvolvimento do ser humano não pode ser realizado apenas com a transmissão de um conteúdo, programa das disciplinas e matérias; antes exige um conjunto de atividades e experiências das mais diversas ordens, bem como disciplinas ensinadas de uma determinada forma. Isso quer dizer: entendemos currículo como o conjunto de todas as experiências, vivências e atividades de aprendizagem (incluindo-se aqui disciplinas) oferecidas pela escola, capazes de uma vez realizadas adequadamente por alunos e professores, propiciar o desenvolvimento esperado.

Pensar o currículo a partir das ideias de Maseto (2022) nos ajuda a enxergar os objetivos das práticas curriculares tendo como pano de fundo a dimensão educacional. O currículo é a matéria clássica como Português, História, Biologia, Física, Química, Matemática, Sociologia, etc. O currículo também se faz a partir das práticas escolares, da aplicação das metodologias de ensino, do dizer do/a professor/a em sala de aula. Faz parte do currículo o pensamento do/a aluno/a, suas representações e ideias prévias. O currículo é um conjunto de atividades e ações produzidas no (e para o) espaço escolar e em outros espaços sociais.

O currículo extrapola a sala de aula. O currículo vem de fora: do aparelho governamental, da família, da mídia, dos espaços formais e informais de aprendizagem. O currículo é um complexo que envolve conhecimentos científicos e experiências. O currículo é multifacetado. Ele é um produto cultural em constante movimento:

Português, Matemática, Ciências, Geografia, História; atividades de Educação Física, de Educação Artística e lúdicas; feiras de ciências e excursões; contatos com artistas, jornalistas e outros profissionais; festividades juninas, da colheita, do Dia das Mães, do final de ano, do Dia da Criança, etc. Em nosso entender ou todas estas experiências e atividades precisam ser levadas a sério, trabalhadas integralmente ao processo de aprendizagem e, como tais, se constituírem em atividades curriculares ou nem deveria haver espaço para elas na escola (Maseto, 2022, p.65).

Paulo Freire (1993) refere-se a currículo como um termo amplo, opondo-se à compreensão restrita e tecnicista desse conceito, atribuindo-lhe, portanto, um sentido diferente. Currículo é, na perspectiva freiriana, “a política, a teoria, e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (Saul, 2022, p.120). Tomaz Tadeu da Silva (2022) enxerga o currículo como uma produção cultural. Para ele a cultura é um campo de significação social no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla: “a cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser” (Silva, 2022, p.134).

Guiando-se pela perspectiva pós-estruturalista e tendo os Estudos Culturais como âncora epistemológica, Silva (2022) classifica o currículo como um artefato cultural, ou seja, um instrumento que se forma a partir dos discursos elaborados e inventados na dinâmica social. Discursos estes carregados de intenções e alimentados pelo saber-poder.

O currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (Silva, 2022, p.135).

A análise que Silva (2022) faz do currículo como sendo um produto cultural carregado de intenções é importante. Ajuda-nos a compreender que as práticas pedagógicas são construídas a partir de necessidade variadas: do Estado, da escola, da comunidade, da sala de aula, do/a professor/a, dos/as alunos/as, etc. Os/as docentes não devem esquecer que o currículo e suas práticas também podem significar aprisionamento, repressão e exclusão social:

O currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (Silva, 2022, p.147-148).

Assim, as práticas curriculares são contraditórias: podem ser momentos de criação, de construção de conhecimento, de crescimento pessoal e coletivo, de aprendizagem e de ensino competente e comprometido com a ética, alteridade e solidariedade. Porém, tais práticas, se construídas na base do autoritarismo, do determinismo, da repressão e da hipocrisia, constituem a continuidade de um sistema educativo deformador.

Prática Curricular na Dimensão Escolar

Esse item focaliza a escola como espaço de realização das Práticas Curriculares. E ao colocarmos em destaque esta instituição social queremos demarcá-la como um dos eixos fundamentais que ancoram o processo ensino-aprendizagem.

A escola é um dos locais privilegiados para a realização da educação sistemática. Como podemos defini-la? Qual sua importância? Qual a relação entre práticas curriculares e escola?

Muitas respostas poderiam ser dadas quando questionamos o que é a escola e qual sua função. Muitas das vezes as definições utilizam como critério a relação existente entre a escola e a sociedade, o que entendem por educação, o que esperam que a escola faça, etc. Vejamos algumas definições:

- Escola, “estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo” (Ferreira, 2023, p.797);
- Escola, local que “depois da família é a instituição mais importante em nossa sociedade. Ela não apenas oferece conhecimentos teóricos e práticos, mas também lida com os comportamentos emocional, social, vocacional e ético” (Teles, 2019, p.60);
- A escola serve para aprender a ler, escrever e contar; Serve para “dar educação” e disciplinar as crianças, ensinar boas maneiras e como se comportar em sociedade; É uma instituição que serve para adaptar e integrar crianças e adolescentes à sociedade dos adultos; Existe para alfabetizar as crianças, ensinar Matemática e o que for básico e necessário para que os jovens possam vir a trabalhar e exercer uma função (Maseto, 2022);
- É um órgão do Estado voltado para a alfabetização da população, para o ensino dos conhecimentos básicos de Matemática, Geografia e Ciências... que foram produzidos pela humanidade em sua história (Maseto, 2022);
- A escola ensina a localizar diferentes países e culturas. Trabalha informações sobre o nosso país (quem somos, população, costumes, crenças, história, valores nacionais, alimentação, indústria, educação...). E, principalmente, transmite ideias, valores, políticas e diretrizes que interessam ao governo (Maseto, 2022);
- A escola deve transmitir o saber necessário para que os alunos desenvolvam habilidades e potencialidades pessoais e de sua classe, contribuindo para sua transformação social desejada... O fundamental é que a escola habilite o estudante a operar com os instrumentos necessários à sua vida profissional, social, política e cultural (Rodrigues, 1985).

Os conceitos e definições acima demonstram claramente que a escola é um espaço de transmissão e sistematização de conhecimentos; que a escola é a via pela qual se conhece a cultura e que por ela se consegue ascensão e sucesso. Só tem acesso ao conhecimento quem frequenta a escola?

E os outros espaços sociais de aprendizagem? Por que a ênfase na escola? A escola atualmente satisfaz as exigências sociais? A escola tem dado conta de sua função? A escola tem acompanhado o processo de transformação social?

A função social e política da escola continua sendo a de formação geral, mediante a qual crianças e jovens podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender a internalizar valores e atitudes, tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e de trabalho e para a construção da sociedade democrática (Costa, 2019).

Falar do papel da escola hoje implica reconhecer as transformações gerais da sociedade ligadas aos avanços tecnológicos e científicos, à reestruturação produtiva, às mudanças no processo de trabalho, à intensificação dos meios de comunicação, à requalificação profissional. Precisamos questionar os interesses que estão por detrás dos novos sistemas de produção, a quem interessa a sociedade do conhecimento, etc., mas a escola defronta-se, de fato, com novas realidades, novas exigências. A escola tem concorrentes poderosos, inclusive que pretendem substituir suas funções, como as mídias, os computadores e até propostas que querem fazer dela meramente um lugar de convivência social. Em face desse contexto, a escola precisa manter aquelas funções nucleares, mas, simultaneamente, precisa rever seus processos, os métodos, as formas de educar, ensinar e aprender. Para que isso aconteça, é preciso que os professores compreendam que a escola não é mais a única agência de transmissão do saber. Na verdade, ela nunca deteve sozinha esse papel, mas hoje é fundamental que os educadores percebam que a educação ocorre em muitos lugares: nos meios de comunicação, nas empresas, na rua, nos clubes, nos sindicatos, nos movimentos sociais. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas. Venho utilizando bastante a expressão “escola síntese” para explicar minhas posições de hoje sobre a escola. Síntese entre a cultura experienciada que ocorre na comunidade, na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, e aquela cultura formal que a escola representa. É claro que a síntese disso é uma cultura crítica. A democratização de saberes, saberes em sentido amplo, requer da escola o provimento das condições cognitivas e afetivas para que o aluno aprenda a atribuir significados às mensagens e informações vindas daquela cultura experienciada de que falei. Na escola, os alunos aprendem a buscar informação – na cidade, na TV, no rádio, no jornal, no livro didático, no vídeo, na internet –; adquirem os elementos cognitivos para analisar criticamente essa informação e dar-lhe um significado pessoal. Dizendo isso de outro jeito, a cultura experienciada do aluno hoje é como um mosaico, é uma informação fragmentada, lacunar, desordenada. O que faz a escola? Ajuda o aluno a reordenar e reestruturar essa informação. A informação domina, o conhecimento liberta, desde que saibamos dotar os alunos dos meios de pensar, dos meios de buscar informação, de modo que o aluno desenvolva suas capacidades de receber e integrar informação, mas também

de produzi-la, de criar conhecimento, na condição de sujeito do próprio conhecimento (Libâneo apud Costa, 2019, p.25).

O ensino e a aprendizagem não podem ser pensados apenas no ambiente escolar. Mas, é na escola que podemos potencializar essas aprendizagens. Pensado dessa forma é que podemos aproveitar a potencialidade sistematizadora da escola para realizarmos práticas curriculares que tragam em seus conteúdos a dinâmica social e suas demandas.

Os temas de relevância social, o cotidiano da comunidade, as temáticas difíceis de abordar, o currículo oculto, as demandas do bairro, etc., devem adentrar na escola e assim serem discutidos, problematizados. Como diz Libâneo (apud Costa, 2019): a escola contribui na reformulação e reestruturação dos conteúdos, tornando-os inteligíveis e vivenciais.

Conexões entre as práticas curriculares e o espaço da sala de aula

Aqui faço uma reflexão sobre a sala de aula como lugar produtivo para as conexões das práticas curriculares entendendo-as em sua integralidade e complexidade. As dimensões político-social, educacional e escolar das práticas curriculares encontram na sala de aula lugar privilegiado de desenvolvimento. Entendo que é na sala de aula que as práticas pedagógicas formais se firmam. A sala de aula pluraliza, torna inteligível e materializa os contextos político-social, educacional e escolar na formação docente. Mas, que espaço é a sala de aula? O que é uma aula? Como se configura o ensino-aprendizagem na sala de aula? Regis de Moraes, na obra “Sala de Aula: que espaço é esse?”, nos convida a pensarmos sobre o que é, ou devia ser, a sala de aula:

A sala de aula: eis uma realidade que contém muitas realidades. Talvez esteja enganado aquele que imagina estar claro para os educadores e professores o sentido desta coisa com a qual lidam todos os dias: a sala de aula. Esta pode ser pensada em termos do que é, bem como em termos do que deve ser. Espaço político portador de uma história? Espaço mágico de encontros humanos? Lugar no qual tantos escamoteiam com belas palavras os duros conflitos vividos por um tempo? Espaço no qual se cumpre o jogo sutil das seduções afetivas ou endoutrinadoras? Ou muitas dessas coisas juntas? Enfim: que lugar é esse, a sala de aula? Desde a concepção formal que o aponta como “local eleito pela civilização para transmissão do saber”, até a concepção anarquista que o vê como “um picadeiro privilegiado pela sociedade” – quem sabe fosse bom discutirmos todos esses matizes de sentido? Senão todos, muitos que nos fossem possíveis (Moraes, 2019, p.7).

Moraes (2019) nos desafia a discutir o espaço da sala de aula como lugar de construção e reconstrução de conhecimentos. Iniciamos a discussão buscando a origem do termo *aula*. Etimologicamente derivada de *aula-ae*, que queria dizer, em latim, “pátio de uma

casa, palácio, corte de um príncipe, adaptado do grego *aulé, ês*, todo espaço ao ar livre, pátio de uma casa, por extensão residência, moradia” (Dicionário Houaiss, apud Romão, 2022, p.54). O dicionário Aurélio complementa: “Aula: 1. sala em que se leciona; sala de aula, classe; 2. lição ou exercício ministrado pelo professor num determinado espaço de tempo; 3. explanação proferida por professor ou por autoridade competente perante um grupo de alunos ou um auditório” (Ferreira, 2023, p.231).

A palavra *aula* sugere, originalmente, a ideia de privado, de particular, porque dizia respeito às atividades que se davam no interior da casa, no aconchego do lar. Além disso, sugeria também o ócio, uma vez que se referia às ociosas atividades cortesãs e que, supostamente, se davam no pátio dos palácios, já que o interior era reservado aos régios ou suseranos senhores. Na modernidade, a aula ganhou o significado de preleção, ou qualquer atividade de ensino, desenvolvida em um determinado tempo e sobre uma área específica do conhecimento (Romão, 2022).

A sala de aula é local de aprendizagem, de ensino, de interações, de vivências. A vivência nos remete à vida e esta traz consigo a conotação de realidade. Então, quando nos referimos à aula como vivência, queremos destacar a necessidade de integração das diferentes atividades escolares com a realidade. Desta feita, a sala de aula, é um ambiente aberto que deve favorecer e estimular a presença, o estudo e o enfrentamento de tudo o que constitui a vida do/a aluno/a: suas ideias, crenças, valores, de suas relações com o bairro, cidade ou país, de seu grupo de amizade, lazer e diversão; do trabalho dos pais e conhecidos, de sua profissão ou futura profissão (Maseto, 2022).

A sala de aula é um espaço que fornece explicações sobre os conhecimentos novos, sobre as relações e atitudes que se esperam dos/as estudantes face à sociedade. Quando o/a educando/a percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia-a-dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos na sociedade, este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência. Para Maseto (2022, p.35): “se a vida invade a sala de aula, além do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, podem ser trabalhados conflitos, alegrias, expectativas, recalques, exibicionismos, esperanças, avanços e retrocessos”.

A sala de aula é um espaço de relações pedagógicas. José Luís Sanfelice nos diz que a sala de aula é “um local específico destinado a atividades específicas de ensino-aprendizagem, de saberes também específicos, em níveis e complexidades diferenciados, através de metodologias apropriadas” (Sanfelice, 2019, p.85-86).

A escola – como problematizamos anteriormente – tem uma função própria enquanto instituição educacional. Há conhecimentos, habilidades e atitudes a serem adquiridas, desenvolvidas, revistas, com tecnologia, espaço e condições apropriadas. Cabe à escola promover e implementar tais conhecimentos. Pessoas especializadas definem metas educacionais, um programa a ser cumprido, recursos necessários e compatíveis com objetivos colocados à disposição, um sistema de avaliação que informe os/as alunos/as, professores/as, pais e sociedade se os/as estudantes estão se desenvolvendo e em que nível. Enfim, há toda uma aprendizagem humana, social e profissional que se realiza na escola e que é própria dela. E a aula é um dos espaços privilegiados dessa aprendizagem (Maseto, 2022).

A aula pode representar a vivência de situações novas, de momentos de crise e de ruptura com antigos valores e conhecimentos. Ao mesmo tempo, pode significar a revisão do programa da disciplina, realizada juntamente com os/as alunos/as, ressaltando os objetivos educacionais (conhecimentos, habilidades e atitudes). De acordo com Maseto (2022), na aula também ocorre a seleção de estratégias que favorecem a participação do/a estudante no processo de aprendizagem e a criatividade. E a avaliação, um dos aspectos desse processo, pode ser vista como um sistema de informações contínuas ao/à docente e ao/à aluno/a, o que possibilita a ambos a correção de erros e equívocos e incentiva o desenvolvimento do indivíduo e do grupo.

Interdisciplinaridade, contextualização e problematização nas Práticas Curriculares

A interdisciplinaridade é uma ação didático-pedagógica que se empenha a ver os temas e conteúdos a partir de uma visão não fragmentada. Desenvolver um conteúdo numa perspectiva interdisciplinar é, acima de tudo, olhá-lo de forma integral, múltiplo e inter-relacionado, por assim dizer, global. Ser interdisciplinar no currículo é ter a capacidade de somar, juntar, fazer relações usando as mais variadas áreas do conhecimento:

Esse sentido interdisciplinar de somatório vem sendo tratado como globalização ou conjunção das matérias, conduzindo ao aprofundamento de determinado conhecimento. Ao falar de globalização ou interdisciplinaridade deve-se sempre se partir do princípio de que ninguém vê as coisas recortadas em fatias, ou separadas em compartimentos estanques. A visão que se tem da realidade é de um todo, com os elementos que a compõem sempre articulados e integrados entre si. Essa concepção apresenta-nos as coisas numa visão mais ampla, estruturada por elementos coerentes e inter-relacionados (Martins, 2018, p.110).

Uma prática curricular tendo como mote a interdisciplinaridade “tem que abordar o assunto temático com um todo, pois as significações das partes se integram e se complementam na totalidade, e estão vinculados por íntimas ligações, as quais podem originar novos conhecimentos e novos conceitos” (Martins, 2020, p.111). De acordo com Nilson José Machado (apud Mello, 2023), a interdisciplinaridade é uma palavra-chave na organização escolar. O que se busca com isso é, em geral, o estabelecimento de uma intercomunicação efetiva entre as disciplinas, por meio do enriquecimento das relações entre elas. Almeja-se, no limite, a composição de um objeto comum, por meio dos objetos particulares de cada uma das disciplinas componentes. As unidades disciplinares são, portanto, mantidas, tanto no que se refere aos métodos quanto aos objetos, sendo a horizontalidade a característica básica das relações e interações estabelecidas.

Guionar Namo de Mello (2023, p.1) faz uma interessante afirmação: “o mundo não é disciplinar. Para podemos dar conta de sua complexidade, nós dividimos o conhecimento sobre o mundo em disciplinas”. E complementa seu pensamento sobre a interdisciplinaridade enquanto forma de construir aprendizagens: “para que o conhecimento sobre o mundo se transforme em conhecimento do mundo, isto é, em competência para compreender, prever, extrapolar, agir, mudar, manter, é preciso conhecer os fenômenos de modo integrado, inter-relacionado e dinâmico” (Mello, p.1, 2023).

Na escola, o tratamento da realidade no âmbito fragmentado de cada disciplina pode dar conta de construir um conjunto de noções ou explicações que, por nem sempre terem nexo entre si, são depois esquecidas. No entanto, não dá conta de desenvolver nos

estudantes a compreensão do mundo físico e social como determina a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A interdisciplinaridade como prática do currículo escolar se expressa em vários níveis de cooperação entre as disciplinas, segundo Mello (2023):

- Primeiro nível: descreve e/ou explica um fenômeno na perspectiva de diferentes disciplinas, concomitante, sequencialmente ou com um intervalo de tempo relativamente curto (dentro do mesmo ano letivo ou série, por exemplo). Quando isso ocorre, o que há em comum entre as disciplinas é o objeto ou tema. Exemplificando: a poluição pode ser examinada em química, geografia, língua portuguesa, biologia e história. Mas não há um esforço sistemático para mostrar as relações que existem entre “os conhecimentos” que resultam das abordagens ou conceitos examinados em cada disciplina, onde o objeto ou tema estudado é conhecido apenas sob aquele ponto de vista disciplinar individual. A ponte entre elas, ou a integração, caberá ao/a aluno/a estabelecer, o que raramente acontece. Nesse nível, o/a educando/a pode adquirir conhecimentos necessários à constituição de competências, mas não aprende a mobilizá-los e aplicá-los em situações pertinentes;
- Um segundo nível, mais complexo, não prescinde da explicação do fenômeno no âmbito de cada disciplina separadamente, mas vai além: ao estudar as relações entre as diferentes formas de conhecer o fenômeno da poluição, por exemplo, reconstrói esse fenômeno, com a contribuição de cada disciplina, mas resultando num conhecimento diferente, mais complexo, do que aquele que cada uma delas em separado pode ter do fenômeno da poluição. Nesse caso, o/a aluno/a foi instado/a a mobilizar os diferentes “conhecimentos” para reconstruir e dar sentido ao fenômeno, objeto ou tema em estudo.

Portanto, o trabalho interdisciplinar implica em atividades de aprendizagem que favoreçam a vivência de situações reais ou simulem problemas e contextos da vida real que, para serem enfrentados, precisarão de determinados conhecimentos e competências. Exemplificando: entender como a poluição se tornou um problema político na sua cidade e porque as diferentes soluções, aparentemente apenas técnicas, estão comprometidas com diferentes formas de organizar o espaço urbano. Isso remete à contextualização (Mello, 2023).

O que é contextualização? Como desenvolvê-la? Vejamos alguns conceitos que ajudam a pensar esta ação pedagógica nas diferentes dimensões das práticas curriculares (político-social, educacional, escolar e de sala de aula):

Contexto é a relação entre o texto e a situação em que ele ocorre. É o conjunto de circunstâncias em que se produz a mensagem - lugar e tempo, cultura do emissor e do receptor, etc. - e que permitem sua correta compreensão. Também corresponde onde é escrita a palavra, isto é, a oração onde ela se encontra (Contexto, 2023, p.1).

Etimologicamente, contextualizar significa enraizar um referência em um texto, de onde fora extraída, e longe do qual perde parte substancial de seu significado. Contextualizar,

portanto, é uma estratégia fundamental para a construção de significações. Se pensarmos a informação ou o conhecimento como uma referência ou parte de um texto maior, podemos entender o sentido da contextualização: (re) enraizar o conhecimento ao “texto” original do qual foi extraído ou a qualquer outro contexto que lhe empreste significado (Mello, 2023, p.8).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio defendem a necessidade de se contextualizar os conteúdos de ensino na realidade vivenciada pelos alunos, a fim de atribuir-lhes sentido e, assim, contribuir para a aprendizagem significativa. Sob algumas abordagens, a contextualização, na pedagogia, é compreendida como a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida. A contextualização, portanto, seria o meio pelo qual se enriqueceriam os canais de comunicação entre a bagagem cultural, quase sempre essencialmente tácita, e as formas explícitas ou explicitáveis de manifestação do conhecimento (Ramos, 2023, p.1).

Não há nada no mundo físico, social ou psíquico que, em princípio, não possa ser relacionado aos conteúdos curriculares da educação básica, “porque o próprio currículo é um recorte representativo da herança cultural, científica e espiritual de uma nação, um grupo, uma comunidade” (Mello, 2023, p.8). É portanto quase inesgotável a quantidade de contextos que podem ser utilizados para ajudar os alunos e alunas a dar significado ao conhecimento.

De um lado, quase todos os fatos, problemas, ou fenômenos da natureza, psíquicos, sociais, culturais, religiosos, com os quais os/as estudantes entram diretamente ou indiretamente em contato, podem ser relacionados ao conhecimento próprio de uma ou mais áreas ou disciplinas do currículo. Isso significa: “todos os contextos, próxima ou remotamente familiares ao aluno, têm uma dimensão de conhecimento ou informação” (Mello, 2023, p.9). Quanto mais próximos estiverem o conhecimento escolar e os contextos presentes na vida pessoal dos/as educandos/as e no mundo onde eles/as transitam, mais o conhecimento terá significado. Didaticamente, poderíamos classificar os contextos em três grandes dimensões, de acordo com Mello (2023):

- A vida pessoal e quotidiana dos/as alunos/as em sua riqueza e complexidade, que inclui de problemas econômicos a questões de convivência pessoal; de sexualidade a relações com o meio ambiente; do mundo do trabalho ao mundo da família; da gestão da vida financeira à gestão do corpo e da saúde;
- A sociedade ou mundo em que o/a aluno/a vive, também rico e complexo, incluindo toda sorte de temas, questões e problemas numa perspectiva globalizada e unificada pelas tecnologias da comunicação e transmissão de informação: política, economia, desenvolvimento científico, entre outros;

- O próprio ato de descoberta ou produção do conhecimento que pode ser reproduzido ou simulado.

O currículo escolar, além de refletir a vida real vivida pelos/as estudantes fora da escola, precisa também prepará-los/as para a vida futura: para o exercício da cidadania e para o trabalho. Por esta razão, as escolhas dos contextos devem procurar responder a duas vertentes: o que é significativo para o/a aluno/a na sua vida e no mundo imediato e o que é relevante em termos dos objetivos educacionais da escola. Contextualizar o ensino significa incorporar vivências concretas e diversificadas, e também incorporar o aprendizado em novas vivências. Contextualizar é uma postura frente ao ensino o tempo todo, não é exemplificar:

De nada adianta o professor dar uma aula completamente desvinculada da realidade, cheia de fórmulas e conceitos abstratos e, para simplificar ou torná-la menos chata, exemplificar. É, por exemplo, pouco eficaz para dar significado ao conhecimento de função partir de sua definição abstrata, desenvolver o conceito e, depois, ilustrar como esse conceito se aplicaria a uma tendência econômica. O aluno precisa ser seduzido para a importância de compreender as tendências econômicas e, a partir dessa motivação, valorizar a aprendizagem das funções (Mello, 2023, p.11).

Ao construir significados, os/as docentes estarão sempre envolvendo os/as estudantes afetivamente, além da motivação intelectual, mais óbvia e conhecida. Em outras palavras: significados não são neutros. Incorporam valores porque explicam o cotidiano, constróem compreensão de problemas do entorno social e mundial, ou facilitam viver o processo de descoberta.

Agora vamos discutir sobre a problematização enquanto atitude didática no processo ensino-aprendizadom. É sempre interessante recorrermos aos dicionários para compreendermos os sentidos das palavras. Vejamos os verbetes do dicionário de Ferreira (2023, p. 1640): “problema: 1. Questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento; 2. Proposta duvidosa, que pode ter numerosas soluções; 3. Qualquer questão que dá margem a hesitação ou perplexidade, por difícil de explicar e resolver”. Outros verbetes: 1. “problemática: 1. O conjunto dos problemas tocante a um assunto; 2. Arte ou ciência de colocar os problemas; 3. O conjunto das questões que uma ciência ou um sistema filosófico pode apresentar em relação a seus meios, seus pontos de vista ou seus objetos de estudo” (Ferreira, 2023, p.1640); 2. “problematizar: tornar problemático; pôr em dúvida; dar forma de problema a” (Ferreira, 2023, p.1640).

Problematizar é perguntar, questionar, duvidar. Problematizar enquanto atitude didático-pedagógica é estimular os/as alunos/as a criticar, a ter atitude científica. O/a aluno/a problematizador/a é aquele/a que pergunta, se inquieta, se expressa a partir de inquirições. A problematização enquanto maneira de ensinar e aprender se relaciona

intimamente com a contextualização e a interdisciplinaridade porque são mecanismos cognitivos de tornar os conceitos inteligíveis e de sentido. A aprendizagem nas dimensões contextual, interdisciplinar e problematizadora potencializam a construção de um cidadão crítico e reflexivo. Faz com que os/as educandos/as percebam a complexidade do que é estar no mundo:

Com essa compreensão, o aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para a cultura mais ampla, desenvolvendo meios para a interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural e social. Deve propiciar a construção de uma compreensão dinâmica da nossa vivência material, de convívio harmônico com o mundo da informação, de entendimento histórico da vida social e produtiva e da percepção evolutiva da vida, do planeta e do cosmos, enfim, um aprendizado com caráter prático e crítico e uma participação no romance da cultura científica, ingrediente essencial da aventura humana (Brasil, 2000, p. 6-7).

Problematizar é trazer a baila uma abordagem contextualizada. Em uma sala de aula, por exemplo, é importante que o conteúdo não seja apresentado apenas de forma expositiva e descriptiva pelo/a professor/a. O tema deve ser introduzido por alguma atividade em que se resgatem os conhecimentos prévios e as informações que o aluno traz, criando-se, assim, um contexto que irá dar um significado ao tema em questão, justificando ainda o fato de que ele será estudado a seguir.

A metodologia de projetos no desenvolvimento das Práticas Curriculares

As Práticas Curriculares podem ser desenvolvidas a partir de metodologias variadas e dentre elas temos a estratégia de trabalho didático com projetos que também nomínamos de “metodologia de projetos”. O que caracterizamos como sendo metodologia de projetos? O que é um projeto? E um projeto didático? Como se faz? Quais os passos de sua construção? Como desenvolvemos a metodologia de projetos? Como avaliamos os projetos desenvolvidos por esta metodologia? Eis algumas perguntas que este texto pretende problematizar e mostrar alguns caminhos para o desenvolvimento das Práticas Curriculares a partir da metodologia de projetos.

Uma prática docente deve ser repleta de reflexões, leituras, ideias, problematizações, discussões. Como bem coloca Maria Scarpato (2022, p.17): “os professores querem sempre ensinar seus alunos; porém, mais que ensinar, querem que aprendam e se interessem pelo que vão aprender, para que esse conhecimento seja significativo”. Ensinar é uma arte e requer dedicação, planejamento e organização dos conteúdos a serem ministrados e problematizados. Ensinar é um verbo complexo, multifacetado, amplo. O ensino está intimamente relacionado ao aprender. São ações que se retroalimentam. Maria Luci de Mesquita Prestes (2018, p.102) assim se expressa ao tratar das dificuldades que docentes têm em desenvolver suas práticas pedagógicas:

Os professores muitas vezes se preocupam, pois é difícil desenvolver um tema se o interesse dos alunos está em outra coisa. Muitos se questionam se existe alguma maneira de organizar o que ensinam a fim de que os alunos tenham vontade de aprender, para que se engajem na atividade, para que o trabalho seja feito em comum e para que todos, em conjunto, possam apontar para a mesma meta, podendo prever o quê e para quê fazer. Uma das modalidades de organização pedagógicas que se propõe a suprir tais necessidades é o trabalho com projetos.

Projeto, na acepção da palavra, é “a ideia que se forma de executar ou realizar algo no futuro; plano, intento, desígnio” (Ferreira, 2023, p.1647). Assim, o termo projeto, dependendo do contexto que se insere, pode ter conotações distintas:

Um governo (em qualquer esfera) lança um projeto em alguma área (saúde, educação, segurança, etc.), um arquiteto elabora um projeto para reformar um apartamento, um grupo de jovens tem projetos para o acampamento do fim de semana, um professor propõe à instituição em que trabalha e a algum órgão de fomento à pesquisa um projeto para analisar as propriedades terapêuticas de uma planta da flora brasileira, e assim por diante. Em todas essas possíveis situações, a programação de atividades, a previsão de recursos e o propósito pessoal ou coletivo para orientar a ação constituem-se em elementos comuns (Prestes, 2018, p.102).

Um projeto, genericamente, pode ser conceituado como sendo “a previsão de um conjunto de atividades articuladas entre si e dos recursos necessários para levá-los a cabo, com a finalidade de produzir um bem ou serviço que satisfaça necessidades ou resolva problemas” (Lucarelli; Correa, 1996, p.8). Carlos Bagno (2022) recorda que o termo *projeto* vem de *projetar*, isto é, lançar para a frente. Desta feita, ao se construir um projeto, se lançam ideias para a frente, prevêem-se as etapas do trabalho a ser realizado, determina-se até que ponto se deseja chegar com ele. Isso vai permitir que, na consecução do trabalho prático, se saiba como agir, quais as decisões a tomar, qual o próximo passo a dar para que se alcance o objetivo desejado.

O método de projetos proporciona aos/às estudantes “que se interessem e se comprometam na programação de ações, estimula-os a adquirirem conceitos que lhes permitam construir seu conhecimento e a realizarem atividades que lhes possibilitem fazer previsões e concretizar seus objetivos” (Prestes, 2018, p.103). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) encontramos a indicação do uso da metodologia de projetos como estratégia para o desenvolvimento das atividades curriculares. Aqui, a perspectiva é de um processo ensino-aprendizagem que valorize as potencialidades tanto de docentes como de discentes. Contextualização, interdisciplinaridade e problematização são conceitos centrais na execução desse procedimento de ensino:

O ensino por meio de projetos, além de consolidar a aprendizagem, contribui para a formação de hábitos e atitudes, e para a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que podem ser generalizados para situações alheias à vida escolar. Trabalhar em grupo dá flexibilidade ao pensamento do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento da autoconfiança necessária para se engajar numa dada atividade, na aceitação do outro, na divisão de trabalho e responsabilidades, e na comunicação com colegas. Fazer parte de uma equipe exercita a autodisciplina e o desenvolvimento da autonomia, e o automonitoramento. Em um projeto pedagógico, mesmo que a ideia inicial parta do professor, é muito importante a participação dos alunos na definição dos temas e na elaboração de protocolos para o desenvolvimento das atividades – tal encaminhamento desenvolve o sentimento de pertencimento, além de fazer com que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver condições de planejar, de executar trabalhos e pesquisa, viabilizando maior autonomia para o estudo. Todas as etapas devem ser discutidas, como a delimitação clara do papel de cada um. Essa participação cria um compartilhamento e uma responsabilidade compartilhada quanto à execução e ao sucesso do projeto. Assim, um projeto não deve ser uma tarefa determinada pelo professor, mas sim eleito e discutido por todos, professor e alunos (Brasil, 2006, p.27).

Um projeto educacional “é um plano de ação gerado por professores e alunos com um objetivo real (produzir algo, abordar alguma dificuldade, solucionar um problema que integra diversos conteúdos de distintas áreas programáticas [disciplinas curriculares] e propicia a construção de aprendizagens significativas” (Lucarelli; Correa, 1996, p.9). As aprendizagens significativas apontadas por Lucarelli e Correa (1996) nos alerta a

perceber a metodologia de projetos aplicada no âmbito educacional como “uma construção pedagógica que deve ser entendida como conjunção global de múltiplos meios e disciplinas, que fornecerão suporte à sua validade educacional” (Martins, 2018, p.97). José Jorge Martins (2018, p.97) nomeia a metodologia de projetos como “Projeto escolar de pesquisa”. Para o autor citado, o projeto é uma síntese multidisciplinar em que a visão e o enfoque de diversas matérias concorrem para ampliar e facilitar o conhecimento temático proposto nos seus objetivos. Diz ainda: Projeto escolar de pesquisa é uma atividade didática de ensino-aprendizagem, organizada dentro dos princípios da metodologia da ciência, destinada a pesquisar um fato, estudar um assunto, realizar um trabalho, individualmente ou em grupo, pela aplicação de procedimentos específicos, visando a obter certos resultados ou confeccionar um produto final (Martins, 2018, p.97).

O projeto e sua constituição

Agora iremos conhecer os itens essenciais de um projeto. Não nos esqueçamos que a perspectiva é de um projeto a ser desenvolvido tendo como filosofia básica as práticas curriculares nas dimensões político-social, educacional e escolar. As proposições assinaladas seguirão o pensamento de Jorge Santos Martins (2020). De acordo com Martins (2020, p.96), “qualquer que seja o método utilizado para a pesquisa, esta deverá ser sempre precedida de um planejamento onde constem linhas de ação que levem a alcançar um determinado objetivo”. O planejamento constitui-se de um projeto de trabalho que é definido, de forma geral, como um modelo operacional metodológico que, por etapas e procedimentos, permitirá chegar a resultado definido.

Na prática o projeto parte sempre de um assunto temático e se constitui numa forma diferente de conseguir melhoria da aprendizagem, por meio dos seguintes elementos: O que será pesquisado?; Por que pesquisar? (justificativas); Para que pesquisar? (objetivos); Como pesquisar? (meios e estratégias); Que resultados esperar?

Martins (2020, p.66)) nos diz ainda que o projeto de pesquisa, por sua vez, “é uma proposta lógica de trabalho, sistematizada de acordo com o modelo científico, que permite realizar investigação sobre determinado tema ou assunto e que se desenvolve nas seguintes etapas”:

- Primeira etapa: **preparação e planejamento do trabalho** – é constituída pela definição clara do assunto temático a ser estudado. A partir da explicação do objeto de estudo ou tema, faz-se a escolha adequada dos procedimentos a serem tomados e das medidas a serem executadas, os quais, num todo, formam o projeto.

O projeto representa a intenção ou pretenção de realizar o trabalho por meio de alguns elementos já consagrados pela metodologia científica;

- Segunda etapa: **execução ou implementação do projeto** – essa fase é a realização da pesquisa propriamente dita e será implementada pondo em prática as ações ou atividades indispensáveis dentro de um cronograma, indicando etapas, datas e locais;
- Terceira etapa: **análises dos resultados e deduções conclusivas** – a confiabilidade de uma pesquisa depende da verificação e da confirmação das hipóteses, pois delas poderão ser deduzidas conclusões que possam explicar o assunto temático ou os fatos de maneira mais aprofundada.

Para Martins (2020), esse instrumento didático, que é o projeto de trabalho, quando bem conduzido leva: A observar e a ver as coisas de maneira diferente, isto é, com olhos de investigação; A selecionar as informações que interessam e a desprezar as demais; A analisar as contradições do saber informal; A testar variáveis alternativas para comprovar a validade das hipóteses; A formar conceitos corretos e coerentes com o estudo científico; A expor decisões claras e resultados práticos e úteis à sociedade.

Os projetos escolares podem ser enquadrados nesse modelo, uma vez que são estudos ou propostas a desenvolver sobre temas transversais ou extraclasse, que têm início com a busca ou pesquisa de informações ou dados, feita pelos/as alunos/as, utilizando procedimentos adequados e orientados pelos/as professores/as. Esses projetos valorizam o trabalho e a participação dos/as alunos/as na busca de novos conhecimentos que venham a complementar os vários campos do saber. Os projetos escolares são instrumentos que propiciam a aprendizagem pelo saber fazer e pelo como fazer, criando situações dinâmicas e estabelecendo relações interdisciplinares pela descoberta, por meio de ações sequenciadas e sistematizadas.

Os projetos de trabalho escolar, quando bem organizados e implementados a partir de temas básicos selecionados, podem atingir resultados surpreendentes, como: Ensinar, de maneira prática, a utilização de métodos simples de pesquisa; Conseguir a interdisciplinaridade de conteúdos com mais facilidade; Desenvolver temas extraclasse que ampliarão os conteúdos curriculares e a função educativa das tarefas pedagógicas.

Além disso, “os projetos tornam-se instrumentos de natureza interativa, uma vez que possibilitam a colaboração entre participantes e coadjuvantes, propiciando a elaboração de saberes a respeito da história e da vida dentro dos ambientes urbanos ou rurais” (Martins, 2020, p.69). Trata-se, portanto, de uma interação comunicacional e participativa, organizada com docentes e estudantes, que contribuirá muito para o entendimento e a prática dos meios a serem usados para a melhoria da vida de futuros/as cidadãos/

ãs conscientes. O ensino, dessa maneira, torna-se mais agradável para os/as alunos/as, dando-lhes oportunidade para refletir sobre o cotidiano e sobre o drama da vida em sociedade de que eles e elas fazem parte, com todos os seus problemas e conflitos.

As ideias aqui expostas podem ser concretizadas e postas em prática, por meio da utilização de temas que servirão de motivo para a montagem de projetos que a criatividades dos/as professores/as e alunos/as poderá construir. Muitos temas e subtemas podem ser sugeridos pelos/as alunos/as e tornarem-se objetos de discussão. Tais temáticas devem levar em conta os anseios dos/as estudantes, as necessidades do grupo, as prioridades da comunidade. Outros determinantes podem ser citados ao pensarmos nos temas dos projetos: viabilidade e importância social da temática; se a temática é interessante para ser discutida naquela localidade; atualidade da temática; o manejo da temática pelos atores do processo, etc. A indicação de temáticas deve priorizar o contexto onde a escola ou comunidade estão inseridas. No entanto, Martins (2020, p.70) cita alguns exemplos de temas que podem ser desenvolvidos:

‘Trabalho e comunidade’, ‘Incentivo à leitura’, ‘A água na natureza’, ‘Os alimentos’, ‘A saúde’, ‘A higiene pessoal’, ‘A preservação do solo’, ‘A utilidade dos vegetais para o homem’, ‘A medicina popular’, ‘A proteção dos animais silvestres’, ‘As profissões’, ‘As manifestações folclóricas da região’, ‘A ecologia’, ‘A preservação das árvores’, ‘Hortas caseiras e comunitárias’, ‘As relações familiares’, ‘Os meios usuais de subsistência’, ‘As condições de moradias nas grandes cidades’, ‘A profissionalização’, ‘A integração social’, ‘A busca por emprego’, ‘A mendicância’, ‘A gravidez na adolescência’, ‘A violência na família’, ‘As consequências do abuso do álcool’, ‘As práticas religiosas’, ‘Aspectos culturais da comunidade’, etc.

Inúmeras são as temáticas que podem ser exploradas quando pensamos em realizar práticas curriculares utilizando como estratégia a metodologia de projetos. É importante que pensemos nos temas de relevância social. Os/as professores/as devem lembrar que o Brasil é um país de contrastes e paradoxos. Se pensarmos no contexto brasileiro, não fica difícil visualizarmos temáticas importantíssimas de serem problematizadas e contextualizadas nos projetos curriculares de ensino. Vejamos algumas: A exclusão social e seus atravessamentos com a saúde, a educação e a alimentação; A sexualidade e as questões de gênero; As questões ambientais; A bioética; A biotecnologia; A internet e seus impactos sociais; Pedofilia; Abuso sexual; Abortamento.

Se pensarmos o contexto maranhense, não faltarão temáticas: A degradação dos biomas maranhenses; A diversidade cultural maranhense; Saúde coletiva e doenças negligenciadas como a tuberculose, a hanseníase, a Aids, a esquistossomose, as parasitoses intestinais, etc; Impactos da industrialização no Maranhão.

Convém lembrar que qualquer projeto escolar deve ter como finalidades (Martins, 2020): Estudar um assunto que atenda aos interesses dos/as alunos/as; Fazer os/as alunos/as perceberem os problemas com os quais convivem e refletirem sobre eles; Promover a interação social de alunos/as, professores/as e comunidade; Aplicar a prática de conteúdos disciplinares à vida ou à realidade; Oferecer condições diferentes e originais de aprendizagem.

Como avaliar as atividades desenvolvidas na metodologia de projetos?

Avaliar é uma atividade complexa e fundamental no processo ensino-aprendizagem. Quando o ato avaliativo se refere ao ensino por projetos o olhar do/a professor/a avaliador/a tem que ser atento, comprehensivo, interdisciplinar, plural:

Avaliar não é medir, mas interpretar o que os alunos aprenderam e o quanto melhoraram com as informações obtidas na pesquisa. Avaliar é obter dados sobre o que os alunos recordaram e compreenderam daquilo que pesquisaram, sobre o que lhes foi apresentado ou sobre o que estudaram (Martins, 2020, p.92).

A verificação e o acompanhamento dos trabalhos de projetos permitem avaliar a evolução conceitual, quanto à aprendizagem e às atitudes assumidas pelos/as estudantes. Ao serem avaliados/as, os/as alunos/as, em geral, respondem de duas maneiras: a) com exemplos, porque não sabem definir o que aprenderam; b) com respostas memorizadas, colhidas em livros ou que foram ditadas pelo/a professor/a. Para Martins (2020, p.92): “isso não significa o entendimento de conteúdos que se procuram conhecer ou aquilatar”. O autor citado diz ainda: “a avaliação deve ser: *inicial*: para diagnosticar o que já sabiam e planejar o trabalho; *formativa*: para ajudar a progredir e ajustar o modo de ensinar; *recapitulativa*: para sintetizar e reconstruir o que aprenderam” (Martins, 2020, p.92).

A avaliação pode ter as seguintes finalidades: a) detectar falhas no ensino ou realização de tarefas, podendo, assim, corrigi-las antes de dar continuidade ao trabalho escolar; b) identificar erros, da parte dos/as alunos/as, na aprendizagem, para poder corrigir os rumos do trabalho antes de dar prosseguimento a ele. Centrando o processo avaliativo na metodologia de projetos é interessante que atentemos para determinadas especificidades:

Costuma-se dizer que qualquer conhecimento atinge sua construção completa não apenas com aquilo que foi captado, mas também com as informações recebidas pela interação com o professor e com os membros da comunidade. É aconselhável que os resultados não fiquem restritos apenas a quem pesquisou, mas que sejam levados a outros colegas na forma de exposição oral, por meio de jornal-mural, ou mesmo em relatórios e registros com a nova visão adquirida, ou outra interpretação do assunto. Aqui se realiza a interdisciplinaridade envolvendo linguagens variadas e mesmo informações vindas de outras fontes (Martins, 2018, p.115).

Martins (2018) sugere ainda que a cobrança das tarefas e dos levantamentos que os/as estudantes conseguiram realizar poderá ser feita em forma de avaliação por meio: De um relato escrito, de como foram executadas as tarefas; De apresentação oral para colegas diferentes, caso tenha havido participação e integração de outras disciplinas, enfatizando, sobretudo, o proveito que tiraram da pesquisa e quais os conhecimentos novos adquiridos. Podem ser utilizadas na avaliação questões como: Foram alcançados, com este trabalho, os objetivos propostos para a unidade didática que está sendo estudada? As atividades foram bem adequadas à capacidade dos/as alunos/as? O conteúdo conceitual estava no nível dos/as alunos/as do projeto? A partir desse projeto houve melhoria dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais nos/as alunos/as?

O papel de docentes e discentes na metodologia de projetos

Para problematizarmos sobre o papel dos/as docentes e dos/as discentes na operacionalização dos projetos nas práticas curriculares serão utilizados os suportes teórico-metodológicos de Scarpato (2022). O ensino por projetos organiza-se com base em um problema concreto, presente na realidade do/a estudante, que pede a busca de soluções práticas. Essa realidade se materializa quando pensamos no contexto onde ele e ela vivem, na escola e seu entorno, a cidade onde estão inseridos, etc.

O ensino por projetos requer períodos mínimos de dois a três meses para a realização e grande dedicação por parte de professores/as e alunos/as. Constitui uma situação de aprendizagem na qual o/a aluno/a atinge objetivos conceituais (produz novos conhecimentos, diante de uma situação real), procedimentais (elabora processos de investigação e busca de soluções) e atitudinais (coopera, respeita e valoriza o seu trabalho, dos/as colegas e do/a professor/a) e estabelece condições para: Desenvolver o raciocínio diante de problemas propostos pela realidade imediata; Selecionar e coletar as informações necessárias ao entendimento do problema; Observar, investigar, refletir e propor alternativas de solução; Trabalhar com fontes diversificadas de informação em diferentes ambientes educativos; Relacionar conhecimentos de áreas diferentes, em seus aspectos teóricos e práticos; Trabalhar de maneira cooperativa, com seu grupo de projeto; Desenvolver a autoconfiança e a criatividade, na busca de soluções originais para o problema em análise; Prever tarefas necessárias, elaborar planos de ação, delegando e assumindo responsabilidades; Registrar as conclusões, descrevendo o processo de intervenção da realidade; Preparar uma apresentação oral, síntese do relatório do projeto e roteiro de intervenção; Comunicar, com clareza, as ações propostas, discutindo-as e acatando as sugestões pertinentes.

As atribuições do/a professor/a ao utilizar o ensino por projetos são inúmeras. Para que a atividade se realize, será necessário ao/à professor/a: Orientar os/as alunos/as na escolha do projeto; Quando a classe for numerosa, formar subgrupos, orientando-os na seleção dos subprojetos; Elaborar, com os/as alunos/as, um plano de trabalho, enumerando as tarefas a serem cumpridas; Orientar o processo de investigação e a elaboração do projeto; Auxiliar os/as alunos/as na execução do projeto; Agendar a apresentação dos projetos dos subgrupos; Coordenar as apresentações, estimulando a participação dos/as alunos/as com contribuições aos projetos; Coordenar a avaliação do processo e dos projetos realizados, da participação individual e do desempenho coletivo. Propor ainda aos/às alunos/as a avaliação do desempenho do/a professor/a, considerando que sua orientação direta é fator decisivo para o sucesso do procedimento; Registrar as informações coletadas por observação direta, no desenvolvimento dos projetos, e pela apresentação final, de cada aluno/a e dos grupos, no processo de avaliação continuada.

No ensino por projetos, a atividade do/a aluno/a é fundamental. Desse modo, eles/as devem corresponder às responsabilidades assumidas nesse processo de produção do conhecimento: Para tanto, precisarão: Escolher um projeto pelo qual se interesse efetivamente; Buscar e fornecer ao grupo as informações necessárias à investigação, selecionando, organizando e utilizando o material disponível; Discutir com o grupo as tarefas necessárias à elaboração do projeto, assumindo-as e delegando-as; Buscar orientação do/a professor/a no decorrer da realização do trabalho; Elaborar o plano de intervenção, em cooperação com os participantes de seu grupo; Preparar a apresentação, com o grupo, na forma de síntese das ideias principais; Apresentar seu projeto à classe, esclarecendo dúvidas e acolhendo as contribuições pertinentes; Assistir à apresentação dos demais projetos da classe, perguntando e colaborando sempre que necessário; Registrar os aspectos relevantes dos projetos apresentados.

Referências

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2023.

BAGNO, C. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2022.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso: 21 julho 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

CONTEXTO. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Contextualizar>. Acesso: 19 de julho 2023.

COSTA, D. Política. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2019.

FEREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2023.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LUCARELLI, E. A.; CORREA, E. J. **Como generamos proyectos en aula?** Buenos Aires: Santillana, 1996.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa**: do ensino fundamental ao médio. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2020.

MARTINS, J. S. **Projetos de pesquisa**: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê, 2018.

MASETO, M. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 2022.

MELLO, G. N. **Transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização**. Disponível: TTP:// www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/contextinterdisc.pdf. Acesso: 19 julho 2023.

MORAIS, R. **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas, São Paulo: Papirus, 2019.

MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. (orgs). **Prática como componente curricular**: que novidade é essa 15 anos depois? 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

MUSSKOPF, A. S. **Via(da)gens teológicas**: itinerários para uma teologia queer no Brasil. Tese de Doutorado. São Leopoldo: EST, 2008.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. São Paulo: Editora Respel, 2018.

RAMOS, M. N. **A contextualização no currículo de ensino médio**: a necessidade da crítica na construção do saber científico. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/ensino/arquivos/contextualizacao.pdf>. Acesso: 19 de julho 2023.

RODRIGUES, N. **Lições do princípio e outras lições**. São Paulo: Cortez, 1985.

ROMÃO, J. E. Aula. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SANFELICE, J. L. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, R. **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, São Paulo: Papirus, 2019.

SANTOS, W. H. L. A importância das práticas curriculares na formação de professores. In: Pereira, R. C. C; Amaral, N. Camila L; Santos, W. H. Luso (org.). **Programa Ensinar: práticas e vivências na formação de professores**. São Luís: EDUEMA 2022.

SÁ-SILVA, J. R. **Caderno de Práticas Curriculares**: dimensão político-social, dimensão educacional, dimensão escolar e dimensão sala de aula. São Luís: Programa Darcy Ribeiro / Editora UEMA, 2010.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SCARPATO, M. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. Campinas, São Paulo: AVERCAMP, 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

TELES, M. L. **Iniciação à sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2019.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas: Autores Associados, São Paulo, v.34, n.121, 2004.

As reflexões que apresento no livro que intitulo *Prática como Componente Curricular: conceituações, problematizações e reconfigurações*, são movimentos teórico-metodológicos educacionais pós-críticos que realizo desde 2010, quando fui convidado pelo Programa de Formação de Professores Darcy Ribeiro da Universidade Estadual do Maranhão para escrever um material didático e de apoio pedagógico a ser utilizado em aulas dos cursos de licenciatura denominado Prática como Componente Curricular. Agora, no Programa Ensinar de Formação de Professores, o livro ganhou atualização e reconfigurações conceituais e teórico-metodológicas. O antigo *Caderno de Práticas Curriculares: dimensão político-social, dimensão educacional, dimensão escolar e dimensão sala de aula* continuou sendo utilizado e percebo que este material pedagógico permanece auxiliando boa parte dos docentes da Universidade Estadual do Maranhão na execução das aulas de Prática como Componente Curricular. Assim, o livro que apresento revisto e atualizado, o qual renomeei para Prática como Componente Curricular: conceituações, problematizações e reconfigurações trata-se de mais um exercício teórico-metodológico-epistemológico-didático-desconstrucionista de repensar as ideias sobre a Prática como Componente Curricular. Meu desejo e minhas expectativas como professor-pesquisador-escritor-formador é que a obra atualizada seja lida, analisada e usufruída por professores e professoras que se dedicam à Prática como Componente Curricular assim como por licenciandos e licenciandas dos diferentes campos do conhecimento que estão se constituindo na profissão docente. Boa leitura!

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá-Silva

Departamento de Biologia, Universidade Estadual do Maranhão, Programa
Ensinar de Formação de Professores, Universidade Estadual do Maranhão

