

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 14 | Nº 41 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7960386>



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INOVAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sheila Janaina Santos Sacramento¹

Marlene Rodrigues²

Dieny Moraes dos Santos³

Resumo

A temática deste ensaio científico encontra-se no âmbito das Práticas Pedagógicas e inovações curriculares no Ensino Superior, tendo como objetivo trazer algumas bibliografias importantes na área a fim de discuti-las e analisar o papel do professor no seu fazer pedagógico diante das inovações curriculares no contexto atual, bem como os processos de aprendizagem e os métodos de ensino que permeiam tais práticas. A partir das reflexões aportadas no referencial teórico utilizado, os resultados indicam que, além do conhecimento na área específica de sua formação, a docência exige que o professor também atue sobre fundamentos pedagógicos dos processos de ensino-aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de uma didática inovadora que motive os estudantes. Na concordância e nas divergências com os autores selecionados, as autoras referem-se as suas vivências como docente, concluindo que o desenvolvimento de estratégias de ensino e os recursos didáticos devem ser desenvolvidos para fornecer informações, motivar os alunos, orientar a aprendizagem, desenvolver habilidades, avaliar conhecimentos, além de proporcionar espaços para expressão e criação. A diferença de grupos, alunos, professores, materiais e contexto direciona cada professor a ser “criador” de suas próprias estratégias e métodos de ensino-aprendizagem, mas é importante manter uma atitude pedagógica que venha a instigar novos posicionamentos no que se refere a métodos e estratégias de ensino para serem validados diante do desafio do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

Palavras Chave: Ação Docente; Aprendizagem; Currículo; Práticas de Ensino.

Abstract

The theme of this scientific essay is within the scope of Pedagogical Practices and curricular innovations in Higher Education, with the objective of bringing some important bibliographies in the area in order to discuss them and analyze the role of the teacher in his pedagogical work in the face of curricular innovations in the current context, as well as the learning processes and teaching methods that permeate such practices. From the reflections provided in the theoretical framework used, the results indicate that, in addition to knowledge in the specific area of their training, teaching requires that the teacher also acts on the pedagogical foundations of the teaching-learning processes, allied to the knowledge of their experience and of an innovative didactic that motivates the students. In agreement and disagreement with the selected authors, the authors refer to their experiences as a teacher, concluding that the development of teaching strategies and teaching resources must be developed to provide information, motivate students, guide learning, develop skills, evaluate knowledge, in addition to providing spaces for expression and creation. The difference in groups, students, teachers, materials and context directs each teacher to be a “creator” of their own teaching-learning strategies and methods, but it is important to maintain a pedagogical attitude that will instigate new positions with regard to methods and teaching strategies to be validated in the face of the challenge of the teaching and learning process in Higher Education.

Keywords: Curriculum; Learning; Teaching Action; Teaching Practices.

INTRODUÇÃO

O ensaio acadêmico aqui apresentado partiu da inquietação das autoras como docentes acerca da temática Práticas pedagógicas e inovações curriculares no Ensino Superior, no entendimento de que refletir sobre a própria prática docente à luz de um referencial teórico relevante, analisar as leituras e opinar formalmente sobre as teorias apresentadas, com embasamento teórico de outros autores e

¹Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: janasacr@yahoo.com.br

²Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: marlene.rodrigues@unir.br

³ Graduada em Geografia. Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: dienygeo@hotmail.com



publicações auxilia na reformulação e na inovação de práticas pedagógicas inclusivas necessárias para o contexto de diversidade em que vivemos.

Trazemos para a reflexão do tema os autores Guilherme dos Santos (2020; 2021; 2023) sobre a educação superior na contemporaneidade; Selma Garrido Pimenta *et al.* (2017; 2001) que discute a formação docente a partir da relação teoria e prática presente nas atividades de estágio trazendo reflexões sobre o processo de agir e refletir sobre a própria prática; Jose Carlos Libâneo (1994; 2011; 2013), que discute a problemática da dicotomia construída na formação profissional de professores, o disciplinar e o pedagógico; Masetto (1998; 2016) ao explicar sobre métodos e estratégias de ensino adequados didaticamente ao Ensino Superior. Abrimos as reflexões sobre a necessidade de se compreender a diversidade e a inclusão no Currículo a fim de contemplar não somente os direitos humanos a uma educação de qualidade e inclusiva, mas as novas relações sociais permeadas pela alteridade, respeito às diferenças e a superação de todo tipo de preconceito. Finalmente trazemos ao debate as práticas pedagógicas para um Currículo crítico no Ensino Superior nos debruçando sobre o papel do professor diante da internacionalização como um padrão do que espera dele e dos alunos, mas também com um olhar crítico para a padronização que pode ocultar a ideia de homogeneização cultural espelhada em padrões que não são alcançáveis pela diversidade cultural, social e econômica, que é o que nos torna diferentes e únicos, o que necessita de diferentes abordagens metodológicas de ensino, a partir da compreensão do contexto, tempo histórico e outros fatores, considerado também os estudos de Jane Knight (1999) e Jiang (2022) para explicar, entre outros conceitos, a variabilidade do conceito de internacionalização e a relação com a educação superior na atualidade.

Espera-se com este ensaio dar continuidade ao debate internacional e nacional sobre práticas pedagógicas no Ensino Superior por meio de inovações curriculares que não se restringem às novas tecnologias, mas à forma de acolher novos e peculiares saberes de pessoas e comunidades, buscar soluções para que a aprendizagem seja plena a todos sem distinção de classe social, gênero, religião, etnia, condições físicas e psicológicas ou o que venha a ser colocado como obstáculo ao acesso à educação pública de qualidade e aos direitos humanos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO

Mesmo na atualidade, com todas as mudanças e emancipações da Educação no Brasil e no mundo, o método tradicional de ensino continua presente em muitas de nossas instituições no seu fazer pedagógico. O professor como único detentor do saber e os alunos como receptores dos conhecimentos que já vem determinados num currículo engessado pelo sistema. Porém mesmo diante das questões



históricas e culturais, muitos pensadores e estudiosos da educação continuaram dando suas contribuições para significativas mudanças nas práticas pedagógicas como afirma Velanga (2010, p. 154-155):

[...] Este modelo ou esquema de aprendizagem vem sendo questionado no Brasil desde a década de 1960, quando, nos Estados Unidos, John Dewey propõe o ensino por meio de atividades e da assimilação ativa, por meio de projetos e do “aprender fazendo”. No Brasil, Anísio Teixeira seguiria a mesma linha, e o movimento denominado “Escola Nova” passou a propor mudanças reais nas relações travadas em sala de aula. Paulo Freire, nesta mesma época, alertava para a inadequação de metodologias apassivadoras do sujeito, trazendo a discussão política para as temáticas de estudo e uma posição de igualdade entre professor e aluno, visto desde então como sujeito de sua própria história e, portanto, de sua aprendizagem. Bruner observou que a aprendizagem se dá por experiência direta, por observação e por interpretação daquilo que nos é apresentado [...].

Concordamos com Peter Senge, professor e diretor do Centro para a Aprendizagem Organizacional no MIT, em seu livro “A quinta disciplina” (1990) ao ressaltar que as organizações de ponta do futuro, serão aquelas que ajudarão as pessoas em suas capacidades de aprender e desenvolver-se. Assim,

Precisamos resgatar a nossa capacidade de ver o mundo como um sistema de forças entrelaçadas e relacionadas entre si. Ao fazermos isso estaremos em condições de formar as organizações de aprendizagem, nas quais as pessoas colocarão objetivos mais altos, aprenderão a criar os resultados desejados e a usar novos e elevados padrões de raciocínio, enfim, as pessoas aprenderão continuamente a aprender em grupo (SENGE, 1990, p. 01).

Em nossas reflexões sobre nossa *práxis* pedagógica, entendemos que a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica, suas aulas, a formação continuada e o compromisso com o aprendizado de seu aluno devem vir sempre em primeiro lugar. O comportamento do professor como facilitador, incentivador ou mediador da aprendizagem, entendida como mediação pedagógica, é o que fará diferença na vida estudantil de toda a sociedade, não importa o segmento de ensino em que este profissional está atuando, é ele quem fará a diferença na formação do aluno crítico, participativo e transformador.

Rodrigues, Moura e Testa, (2011 p. 4) afirmam que:

O professor, hoje, é aquele que ensina o aluno a aprender e a ensinar a outrem o que aprendeu. Elemento incentivador, orientador e controlador da aprendizagem. Porém, não se trata aqui de um ensinar passivo, mas de um ensinar ativo, no qual o aluno é sujeito da ação, e não sujeito-paciente. Em última instância, fica evidente que o professor, agora, é o formador e, como tal, precisa ser autodidata, integrador, comunicador, questionador, criativo, colaborador, eficiente, flexível, gerador de conhecimento, difusor de informação e comprometido com as mudanças desta nova era.



Com Melo (2017, p. 14), concordamos que em se tratando da mediação do professor, “a construção do conhecimento, pelo estudante, deve ser o foco de atuação do professor e de sua ação docente de ensino-aprendizagem, compreendendo que ele, professor, também constrói saberes nesse processo”. Assim, refletimos que, no Ensino Superior os professores precisam ajudar os alunos a desenvolver competências e habilidades para pesquisas.

O ato de pesquisar e refletir sobre a pesquisa gera conhecimentos, mas para que ocorra produção de saberes necessita-se de todo um arcabouço teórico, conceitos e hipóteses específicos, vocabulário próprio, dispor de tempo para o planejamento de ações que poderão ser eficazes para os processos de ensino-aprendizagem.

Para uma educação inclusiva, devemos nos aproximar de autores que a defendem no Ensino Superior, como Moriña (2017), que discute a educação inclusiva neste segmento demonstrando o crescimento de pessoas com necessidades específicas que o acessam, porém, sofrem grandes desafios para se manterem estudando:

Implementing the principles of inclusive education within higher education can be challenging. Inclusive education was originally developed for younger students, prior to its application within higher education. However, as more students with disabilities successfully complete their early schooling, the need to move towards inclusive practices within higher education has increased (MORIÑA, 2017, p. 3).

498

Destarte, as políticas e as propostas curriculares adotadas dentro das Instituições de Ensino são pensadas para atender a um mundo do trabalho mais competitivo e excludente, por isso elas nem sempre possibilitam uma formação docente reflexiva, já que conduz os profissionais da educação, principalmente do ensino superior, a uma busca apressada por títulos acadêmicos que os tornam especialistas em disciplinas predeterminadas, fragmentando, assim, as diversas dimensões do conhecimento.

Segundo Santos (2022, p. 6);

Refletir sobre a educação superior na contemporaneidade requer dos agentes educacionais uma atenção ímpar às rápidas mudanças presentes na atual sociedade do conhecimento. Dentre elas, destacamos as (re) configurações nos âmbitos sociocultural, político, econômico-financeiro, tecnológico. Nesse sentido, pensar como tais transformações impactam e repercutem na educação superior torna-se uma necessidade premente para se levar à cabo a indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, na qual se inserem princípios como o da autonomia universitária (didático-científica, administrativa), e o da gestão financeira patrimonial.

Observamos que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, LDB 9394/1996, especificamente em seu Art. 52, não demonstra com clareza quais seriam as exigências didático-



pedagógicas para o exercício do magistério superior, limitando-se a apontar a necessidade dos títulos de mestre e doutores a um terço do corpo docente, bem como aponta o quantitativo indispensável em relação ao regime de trabalho.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) discutem que a LDB define a necessidade de título dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) e a conseqüente valorização da carreira acadêmica, mas títulos e carreiras não definem a eficiência docente no dia a dia das salas de aula universitárias. Em nossa prática desde a formação docente e posterior trabalho em IES observamos, em concordância com as autoras mencionadas, que, em sua maioria, as instituições de ensino superior buscam compor os seus quadros com mestres e doutores exigidos por lei, porém, ainda que muitos professores titulados tenham experiência significativa e até mesmo longos anos de estudos em suas áreas específicas, a sua atuação didático-pedagógica espelha um despreparo e até mesmo uma certa indiferença por este tipo de conhecimento científico que visa auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem, uma responsabilidade inerente a atuação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37).

Neste contexto o ensaio, ao trazer a temática de práticas pedagógicas e inovações curriculares na Educação Superior justifica-se pela importância considerável no que se refere à reflexão e intervenção efetiva nos processos de ensino e aos desafios da educação científica, profissional no campo específico da didática do nível superior. A didática tem crescido com a construção de propostas educacionais específicas para cada área do conhecimento (científico, tecnológico ou artístico), com a variedade de estratégias de ensino possíveis após a associação da teoria e prática no ensino universitário e com a capacidade de propor experiências de aprendizagem inovadoras para ensinar no nível superior (PIMENTA, 2017).

Assim também refletimos sobre nossa própria formação inicial na qual houve uma lacuna da instrumentalidade da Didática como campo de conhecimento científico e instrumental de ensino, o que converge para as inquietações apontadas em estudo de Marcos Masetto (1998), no qual analisa os efeitos da ação pedagógica de diferentes profissionais envolvidos diretamente no ensino superior, e que não possuem ou não parecem utilizar estratégias pedagógicas inovadoras que levem o estudante a se interessar não somente pelos conteúdos de ensino, mas em como integrar esse conhecimento específico da área com métodos e estratégias motivadoras de ensino, o que, conseqüentemente, vai interferir diretamente na sua formação profissional e posterior docência.

Neste sentido, como aponta Masetto (1998), algumas reflexões no âmbito pedagógico são necessárias: Os docentes de áreas diversas costumam fazer um exercício de reflexão sobre a sua própria prática? A *práxis* pedagógica, neste sentido, reflexiva, auxilia o professor a ressignificar a forma como



trabalha a docência em sala de aula abrindo-se para reflexões didático-pedagógicas que visem a transformação do processo de ensino- aprendizagem de forma dialógica e emancipadora?

Em Masetto (2016) refletimos sobre as mudanças consideráveis que a Educação Universitária no Brasil vem passando nas últimas décadas, com a influência de dois fatores importantes, quer sejam: a expansão e democratização do Ensino Superior, aumentando em muito o acesso a este nível de ensino e, os desafios à prática docente no que se refere ao novo cenário de ensino com as tecnologias da informação e comunicação sobre a grande maioria das áreas do conhecimento, sobre a aprendizagem e para a formação profissional docente. Esses fatores atuam diretamente sobre a formação docente e sua atuação profissional, agora exigidos do professor mais e melhores técnicas e estratégias no seu fazer docente, o que, conseqüentemente, será exigido um processo de formação específico e inovador. São questões trazidas às nossas reflexões de nossas próprias dificuldades no conhecimento e no manejo das tecnologias educacionais ou que podem ser utilizadas para este fim, pois estão cada vez mais presentes, exigidas, esperadas do professor na atualidade.

Basta que nos lembremos do período da pandemia da Doença do Coronavírus 2019 - Covid-19 (SENHORAS, 2020) em que, após um período de pura perplexidade, escolas, professores, alunos e famílias tiveram que se adaptar apressadamente a tecnologias nem sempre acessíveis ou compreensíveis, trazendo um foco iluminador sobre a possibilidade de ensinar e aprender a distância como, por este período em absoluto, provavelmente a única forma de continuar esse processo interrompido pelas restrições sanitárias em todo o planeta. São questões que a pesquisa na área educacional tem se debruçado, tanto para melhorar qualitativamente o ensino e a aprendizagem como uma base para a formulação de políticas públicas educacionais que atendam a este novo momento pós pandemia. Lições trazidas pela perplexidade de nos vermos sem instrumentos suficientes para não parar o processo e que nos impulsionou a criação de inovações curriculares.

Cabe observar que temos como foco, neste ensaio, as questões que remetem mais especificamente os aspectos inerentes a didática, o que nos remete a Libâneo: “O ensino tem, portanto, como função principal assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 85).

Pesquisadores de estudos curriculares e da didática envolvem regularmente questões sociológicas, históricas, culturais, psicológicas e pedagógicas em investigações quantitativas e qualitativas. Uma ênfase crescente tem sido colocada na medição dos resultados da aprendizagem e implementação curricular, medidas que ajudam alunos e professores a determinarem a eficácia dos currículos, o equilíbrio dos alunos entre a amplitude do conhecimento e a profundidade do treinamento,



entre a continuidade do aprendizado e da experiência (LIBÂNEO, 1994). Cabe a nós, professores, no entanto, fazer a crítica ao “tecnologismo” como uma possível volta ao tecnicismo, visto como uma pedagogia estruturada a partir de uma concepção capitalista situada no bojo das tendências liberais (e agora neo liberais), que não contempla as relações afetivas professor-aluno e mesmo as ignora por super valorizar conteúdos preparados por especialistas ou impostos por uma base curricular comum que enfatiza a técnica e a reprodução de modelos a serem seguidos visando aperfeiçoar às capacidade e habilidades dos indivíduos, sem a devida reflexão para a transformação.

Em concordância com Libâneo (1994; 2011; 2013), entendemos que o campo da Didática é um campo científico que, estudado, nos permite compreender o papel do professor contemporâneo que necessita saber abordar o processo de ensino por meio dos seus componentes: os objetivos de ensino, os conteúdos escolares, o processo de ensino e a aprendizagem e sua mediação por meio de estratégias de ensino, a avaliação e o planejamento do professor que, embasados na teoria da educação e na crítica sobre os processos sociais e seus efeitos sobre o indivíduo, tem a intencionalidade de formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos docentes. Tais estudos sobre a Didática nos leva a observar que a prática pedagógica, portanto, segue uma lógica de produção da aprendizagem, a partir do planejamento de ensino, o que inclui o conhecimento curricular e o conhecimento didático, mas transcende este último, buscando na realidade social a ponte para uma prática pedagógica inovadora, sim, mas também critica sobre os processos de colonização e descolonização do

A prática pedagógica do professor é imprescindível para o crescimento intelectual e emocional dos seus alunos onde a empatia é um fator primordial nesse processo de acolhimento. Um professor comprometido com a aprendizagem proporciona a seus alunos o desenvolvimento de suas capacidades “estimulando a autoaprendizagem e a co-aprendizagem, como forma de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” (MELO, 2017, p. 15), agindo assim, através de novos métodos de aprendizagem, busca-se a construção de um currículo mais direcionado adaptado a realidade de seus discentes. Dentro desta concepção de prática, concordamos com o autor na sua afirmação de que a educação continuada serve para despertar a curiosidade do aluno, fazendo com que ele desenvolva a capacidade de analisar situações diversas, enfatizando a solução de problemas ou o alcance de objetivos de aprendizagem, em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido.

Em concordância, Junges e Behrens (2015, p. 294), enfatizam que o professor no ensino superior, além de ter a responsabilidade de formar profissionais, também tem o compromisso de contribuir para formação de “pessoas” que atuarão na sociedade, não somente numa profissão, mas como empreendedores sociais, cidadãos, membros de famílias que também interferirão na formação de outras pessoas e na construção de uma sociedade em constante movimento.



Estudo e trabalho independentes e autorregulados do indivíduo são alcançados por meio de sua própria organização do trabalho e da aquisição de habilidades, que serão implementadas no tempo dedicado à sua atenção, de acordo com planejamento, realização e avaliação de suas próprias experiências de aprendizado. O indivíduo avança construindo o sentido do conhecimento, privilegiando os processos de codificação, organização, elaboração, transformação e interpretação das informações coletadas, utilizando os recursos necessários de acordo com as condições das questões abordadas (LIMA FILHO; LIMA; BRUNI, 2015).

Entre os métodos de ensino-aprendizagem que, nos últimos tempos, foram reconhecidos pela Didática e que deveriam estar no repertório de professores, estão: a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, o método do caso, a simulações dramatizadas ou por meio de tecnologias, método de situação, discussões, dinâmicas de grupo e aprendizagem colaborativa em sala de aula, entre outras. Tudo pode ser combinado com técnicas participativas, analogias, demonstrações, mapas conceituais, gráficos etc., para favorecer o desenvolvimento de atividades de treinamento (LIBÂNEO, 1994).

A aprendizagem baseada em problemas é um método de trabalho ativo, focado na aprendizagem, pesquisa e reflexão para chegar à solução de um problema, no qual os alunos participam constantemente na aquisição de conhecimento. A atividade gira em torno da discussão, e a aprendizagem surge da experiência de trabalhar na solução de problemas que são selecionados ou projetados pelo professor. “Cada um dos temas de estudo é transformado em um problema a ser discutido em um grupo tutorial que funciona como apoio para os estudos” (VIGNOCHI *et al*, 2009, p. 29). A solução de problemas gera conhecimento e promove a criatividade, estimula a autoaprendizagem, a argumentação e a tomada de decisões, favorece o desenvolvimento de habilidades interpessoais e o trabalho em equipe.

Aprendizagem baseada em projetos é um método que permite um processo permanente de reflexão, que consiste em confrontar os alunos com situações reais que os levam a entender e aplicar o que aprendem como uma ferramenta para resolver problemas ou propor melhorias nas comunidades onde aprendem e eles se desdobram. Com a realização do projeto, o aluno deve discutir ideias, tomar decisões, avaliar a implementação da ideia do projeto, sempre com base no planejamento dos passos a seguir. Além disso, envolve os alunos na solução de problemas e outras tarefas significativas, permite que eles trabalhem de forma autônoma e favoreça uma aprendizagem contextualizada e experiencial (CONSTANTINO; THIVES, 2023).

O estudo de caso começa a partir da descrição de uma situação específica com fins pedagógicos. O caso é proposto a um grupo para submetê-lo individual e coletivamente à análise e tomada de decisão. Ao usar o método do caso, espera-se que os alunos estudem a situação, definam os problemas, tirem



suas próprias conclusões sobre as ações que devem ser realizadas e contrastem as ideias, defendendo-as e reformulando-as com novas contribuições. A situação pode ser apresentada por meio de um material escrito, filmado, desenhado ou audiovisual. Geralmente, levantam-se problemas que não possuem uma solução única, por isso favorece a compreensão de problemas divergentes e a adoção de soluções diferentes por meio de reflexão e consenso. (SPRICIGO, 2014).

De maneira geral, além destes mais usados que já foram mencionados, o uso harmonioso e combinado dos métodos delineados melhora a autoestima e a flexibilidade dos alunos, promove o autoconhecimento, o conhecimento dos outros e a autonomia para a aprendizagem, bem como motiva o trabalho com situações reais e uma atmosfera de troca e diálogo, com mais responsabilidades individuais e coletivas (BACICH; MORAN 2018).

A concepção de estratégias de ensino dependerá de: os objetivos a serem alcançados, as características do conteúdo (isto condiciona o modo de aprender, de acordo com a ciência ou a área em questão), as características do grupo com o que funcionará, o espaço e os recursos que são contados, o domínio dos métodos pelo professor e as habilidades a serem desenvolvidas.

Nas estratégias de ensino, é necessário referir como a atividade de aprendizagem é organizada e dirigida; é necessário determinar em cada momento da atividade quais ações devem ser realizadas pelos alunos e quais devem ser realizadas pelo professor, em sua função de diretor. Isso significa que a atividade é estruturada seguindo as etapas de qualquer atividade humana: orientação, execução e controle de valor, que ocorre durante todo o processo.

Assim, as estratégias de ensino devem ser baseadas na definição dos objetivos gerais e específicos, no planejamento de ações para a seleção dos recursos de ensino, nos meios, métodos e atividades que correspondam a esses objetivos no processo de aprendizagem. Além disso, a metodologia a ser seguida deve ser explicada, isto é, esclarecer o que e como deve ser feito, incluindo as atividades e tarefas que os estudantes desenvolverão para alcançar os objetivos. Da mesma forma, a avaliação e o controle devem ser planejados para a avaliação permanente dos mesmos (BARBOSA; MOURA, 2013).

Ao conceber as atividades, é importante considerar que várias delas ajudam a aprendizagem colaborativa, o trabalho em grupo e fortalecem as relações entre os alunos, devendo ser orientados e organizados de tal forma que o aluno sinta a necessidade de um grupo capaz de resolver a tarefa e, assim, reforçar o papel educacional que essas ações têm em sua formação integral.

A criatividade é a alma de estratégias inovadoras voltadas para a aprendizagem, pois é o aluno quem deve mostrar a aquisição das competências acordadas em cada uma das carreiras. Garofalo (2019, p. 1) diz que “a aprendizagem criativa considera que o aluno terá um aprendizado mais efetivo, a partir



do momento que estiver engajado na construção deste aprendizado e que esse aprendizado seja significativo para ele”.

Em estratégias criativas, o aluno adquire um papel maior do que nas metodologias tradicionais. O aluno constrói conhecimento e desenvolve habilidades por meio da busca pessoal orientada pelo professor. Nesse sentido, é um aprendizado mais implicativo e, portanto, mais atraente e motivador. Há, portanto, uma terceira nota que é a natureza colaborativa ou compartilhada do conhecimento. Aprende-se confrontando informações. O ensino criativo é caracterizado precisamente por ser ativo, motivador, dinâmico, implicativo (GAROFALO, 2019).

Seria interminável a lista de estratégias específicas que poderiam ser concebidas com o uso de diferentes métodos e combinações, mas ao usar estratégias de ensino focadas na aprendizagem do aluno, os papéis tradicionais mudam, tanto o aluno quanto o professor. Este último ajudará os alunos a refletir, identificar necessidades de informação e orientá-los a alcançar as metas de aprendizagem propostas.

Em consonância com as concepções emergentes de currículo, as perspectivas contemporâneas sobre o currículo no ensino superior consideram a necessidade de tais planos e planejamentos acadêmicos como representativos da experiência educacional e social, como forma de estar, compreender e avaliar um mundo em constante mudança. Por sua vez, pesquisadores e profissionais estão se concentrando nas experiências de aprendizagem em geral e nas experiências de aprendizagem compartilhadas em particular (PINTO, 2020).

Isso significa compreender a necessidade de partirmos para formas de atuação que ultrapassam os muros das instituições escolares. Acreditamos que tais reflexões e a reconfiguração do currículo podem encaminhar mudanças significativas para as práticas pedagógicas de ensino e conseqüentemente na atuação do professor e sua formação profissional (BRASILEIRO; VELANGA; SOUSA, 2011).

Hoje se reconhece a necessidade de uma didática voltada para o assunto que se aprende, que requer o foco no ensino como um processo de orientação de aprendizagem, na qual as condições são criadas para que os alunos não apenas se apropriem do conhecimento, mas também desenvolvam habilidades, formem valores e adquiram estratégias que lhes permitam agir independente, comprometida e criativamente na resolução de problemas que irão enfrentar no seu futuro pessoal e profissional (SCHLEMMER; ROVEDA; ISAIA, 2016).

Tudo isso implica o uso de estratégias e métodos de ensino que estimulem uma aprendizagem intencional, reflexiva, consciente e autorregulada, regida por objetivos e metas próprias, em decorrência do vínculo afetivo-cognitivo, das interações sociais e da comunicação, levando em conta a diversidade do corpo discente e as características da geração presente nas salas de aula universitárias, especialmente



com o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (OLISKOVICZ; DAL PIVA, 2015; OLIVEIRA; SILVA, 2015).

Diante do exposto, o objetivo geral do estudo buscou conhecer o papel do professor nas práticas pedagógicas e inovações curriculares no contexto atual, bem como os processos de aprendizagem que permeiam sua prática e os métodos de ensino do seu fazer pedagógico.

Os resultados apresentados apontaram para o desenvolvimento das estratégias de ensino e o uso das metodologias ativas desenvolvidas pelo professor para motivar, orientar, desenvolver habilidades e novos conhecimentos junto aos alunos, De acordo com Barbosa e Moura (2013, p. 55), “em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador, do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento”.

A DIVERSIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Dentro da temática apresentada neste ensaio torna-se necessário fazer a discussão em torno do currículo escolar. Destarte, sua orientação e ênfase, tornou-se altamente notória devido ao crescente desafio de formar cidadãos capazes de atuar em um mundo globalizado. Por sua vez, o reconhecimento da condição plural e multicultural das sociedades atuais e, portanto, da escola, exige repensar o sentido da educação e, por consequência, o que se ensina e como se ensina. Isso abre um debate em que se cruzam posições político-pedagógicas e expectativas educacionais e sociais.

Do ponto de vista da participação de diversos grupos sociais, com diferentes práticas socioculturais nos seus princípios e consciência de grupo, o desafio do projeto educativo é gerir uma política educacional da diferença, na qual a diversidade seja reconhecida juntamente com as demandas do pluralismo. Para a concretização do projeto educativo, é imprescindível um cenário plural de respeito às diferenças e à diversidade, mas, sobretudo, de participação que leve à discussão, ao diálogo e ao consenso (CORREIA; ZOBOLI, 2021).

Em nossa opinião, uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se torna necessária, uma vez que, a partir dela, os currículos do Ensino Superior estão sendo revistos, notoriamente os de formação de professores, uma vez que estes irão atuar como docente primordialmente na Educação Básica. Algumas informações importantes na constituição da atual BNCC nos remete a 26 de setembro de 2015 quando, com vistas a nortear o currículo do ensino básico brasileiro, em meio a um cenário conflituoso, foi construída uma primeira versão derivada de um esforço conjunto de buscar uma uniformização das intenções de ensino. A segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016, e a terceira foi lançada no mês de abril de 2017. As primeiras versões



passaram por uma série de etapas que visavam a aperfeiçoar o conteúdo da base em construção; reformulações geraram o terceiro documento que foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, após a avaliação do CNE, em 20 de dezembro de 2017 a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. A previsão era a de que ela passasse a ser aplicada a partir do ano de 2019 (SOUZA *et al.*, 2019). Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), haveria uma capacitação dos profissionais da educação, a fim de habilitá-los a efetivar os ajustes necessários para a aplicação da Base no cotidiano escolar (CORREIA; ZOBOLI, 2021).

A BNCC tem o objetivo de estabelecer uma norma curricular comum em todo o território brasileiro, definindo os saberes-base para os anos iniciais, ensino fundamental e médio. Com o intuito de expor quais são as competências gerais, bem como a sequência de ensinamentos previstos, a Base Nacional é considerada essencial para diminuir as desigualdades existentes no Brasil, pois se sabe que países mais desenvolvidos já organizaram o ensino por meio de bases nacionais (PERTUZATTI; DICKMANN, 2019). Nesse sentido, a elaboração da BNCC é cercada por conflitos de interesses antagônicos, pois antes mesmo de ela ser escrita e desenvolvida em conjunto, o “Movimento Base Nacional Comum” foi elaborado em 2013 por instituições mantidas pela iniciativa privada. Órgãos públicos afirmaram o sucesso da formulação de Bases Nacionais em outros países, como, por exemplo, o Chile, os Estados Unidos e os países da Europa. Diante do exposto, percebe-se que não é inédito no Brasil o desejo de formular uma Base Comum (FREITAS; SILVA; LEITE, 2018).

É de extrema importância esclarecer que a formulação de uma BNCC não representa uma iniciativa do governo, uma vez que esta é uma exigência prevista pela Lei de Diretrizes e Bases – Lei n.º 9.394, em seu Art. 26, que assim prevê:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 11).

Aproximando-se mais do nosso cotidiano da escola e nossas vivências como docente, de forma pragmática, podemos destacar que um documento como a BNCC norteia de fato o planejamento escolar e do professor, mas nem sempre concordamos que um currículo deva ser orientado de forma homogênea sem considerar as diferenças culturais de nosso imenso país. O reconhecimento da diversidade no Currículo escolar abrange necessariamente o conhecimento dos diversos contextos político, social, econômico, histórico e cultural. Não há como homogeneizar a cultura de um povo em um país com dimensões continentais. Há que se considerar os valores e as representações identitárias individuais e



sociais sob o risco de não atentarmos para a formação de cidadãos engajados com a realidade social e seu tempo.

Ainda que a formação anunciada na BNCC esteja focada na formação cidadã, determinando que os conteúdos aprendidos na escola estejam conectados com as necessidades da sociedade, discordamos que todas as regionalidades e diversidade estejam representadas no Currículo oficial, pois é sabido que as discrepâncias de recursos econômicos destinados à Educação influenciam diretamente a qualidade da educação. Algumas reflexões afloram: As tecnologias estão chegando a todos e de igual forma e qualidade? Os professores estão sendo atualizados em métodos e técnicas de ensino mediante essa nova demanda? Os currículos escolares contemplam adequadamente a diversidade cultural? Os livros didáticos estão atualizados e remetem a um país democrático e livre de preconceito? As minorias estão contempladas de forma justa em relação aos direitos humanos nos currículos escolares?

Como se sabe, a cultura é um componente crítico para o ambiente de aprendizagem. É importante estar ciente da influência que a cultura tem em todos os ambientes de aprendizagem e tentar adaptá-la de uma forma que apoie o tipo de ambiente que acreditamos ser o mais eficaz. De acordo com Moreira e Candau (2008), historicamente, a relação que foi se desenvolvendo entre cultura e currículo sempre ocorreu através de resistências e conflitos em busca de afirmações de suas identidades e legitimação de direitos de cidadania diante dos sujeitos históricos. Furtado e Carmo (2020, p. 1716) salientam que “no que se refere ao currículo, houve também uma organização centralizada, a fim de moldar o indivíduo a partir do sistema educacional sobre a lógica da prescrição e o privilégio de uma concepção de poder”.

Buscando conceituar e legitimar a importância da cultura “na acepção antropológica” dentro da escola, os autores Uchoa, Chaves e Pereira, (2021, p. 64), apresentam a cultura como:

Todo conhecimento adquirido socialmente, aquele que o indivíduo obtém por pertencer a um determinado grupo, o que inclui o conjunto dos modos de vida, moral, tradição, crenças, valores etc. É a partir desses convívios que se forma o ser social como membro da coletividade. A partir dessas considerações, entende-se que a valorização das culturas na escola passa a ser uma tarefa imprescindível, em vista do reconhecimento dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem e das relações entre as diferentes culturas que integram o contexto educacional. Sendo a educação um processo eminentemente social, que visa ao preparo dos sujeitos para o convívio em sociedade, para serem pessoas autônomas, capazes de tomar decisões e elaborar julgamentos sobre a sua conduta e a dos demais, a sua efetivação perpassa pela construção de um currículo pautado em conteúdos culturais, que permitam aos sujeitos compreender o seu entorno social, dialogar com as diferenças e realizar intercâmbios culturais, considerando que, na contemporaneidade, os espaços sociais e educacionais são marcados pelo multiculturalismo e hibridismo cultural.

Diante desse contexto sobressai a BNCC, que é um documento pautado em aspectos relacionados ao desenvolvimento humano e social, buscando indicar possibilidades de formação de



cidadãos conscientes e instrumentalizados para uma ação no mundo. Por esse motivo, a responsabilidade ambiental também está expressa no documento, por meio do estímulo a ações focadas na preservação e conscientização a respeito dos problemas relacionados a natureza, em consonância com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2018, p. 15). No entanto, paradoxalmente, nosso país está com altos níveis de destruição ambiental, que ameaçam a biodiversidade, os povos e comunidades tradicionais, e, conseqüentemente, afetam a vida de toda a população brasileira.

Segundo Pereira, Pinheiro e Feitosa (2019, p. 353), o chamado currículo real é constituído tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar: “Daí a importância de focar os conhecimentos numa perspectiva social, com vistas à emancipação dos sujeitos, não priorizando apenas o viés conteudista, mas considerando suas vivências, experiências e problematizando o saber em favor da superação das desigualdades. Isso nos lembra que o processo de formação dos sujeitos e a relação entre docentes e discentes é demasiado complexa, dependendo de diversos fatores, de uma rede de impressões e informações que não podem ser quantificadas. Concordamos com os autores mencionados que a cultura não é apenas um reflexo da infraestrutura, sendo na verdade algo presente em toda a sociedade; não é possível dissociar a cultura do ambiente escolar. Assumir essa ligação não significa que a escola e os professores percam o seu caráter científico, mas sim estreita o conhecimento histórico com a prática bem como os acontecimentos sociais.

Sobre a cultura e sua relação com o currículo podemos afirmar que:

A cultura, ao ser um sistema simbólico de representação social, indispensável para a existência e sobrevivência humana, encontra-se inerentemente vinculada ao currículo, haja vista que a educação é, essencialmente, um processo de transmissão da cultura, concretizado pelas práticas curriculares. Numa perspectiva antropológica, a educação é indissociavelmente a humanização e socialização; portanto, estes deveriam ser os fundamentos das propostas de currículo construídas pelas escolas. (UCHÔA; CHAVES; PEREIRA, 2021, p. 64-65).

Nesse sentido, Paulo Freire (1987) afirma que para toda reflexão acerca das condições culturais do ser humano, há sempre uma ação educativa, que a revolução cultural é o campo da ação formadora do homem. Portanto “o currículo, sob uma perspectiva de interculturalidade, consiste em uma proposta direcionada para a construção de práticas sociais ligadas ao “estar com o outro”, entendê-lo e produzir sentido, a partir de um diálogo (...)” (UCHÔA; CHAVES; PEREIRA, 2021, p. 65).

A abordagem da integração do currículo, bem como o de interdisciplinaridade para a Educação Básica foi fortalecida na cena educacional brasileira na década de 90, com a publicação dos PCNs (BRASIL, 1998). Nesse documento, os conteúdos disciplinares eram considerados competências e valores, não objetivos de ensino em si mesmos. Assim, as seguintes áreas do conhecimento se tornaram



elementos centrais da organização curricular: Linguagens Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (ANTUNES, 2011).

Documentos oficiais norteadores das práticas pedagógicas como a BNCC apresentam conteúdos e competências esperadas para determinadas etapas da educação. Isso não significa que esses conteúdos tenham que ser trabalhados nos modelos propostos (MARCHELLI, 2017). As 10 competências da BNCC são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

Uma vez que o Brasil é um país diverso, existem especificidades regionais e culturais para as quais os conteúdos curriculares devem ser adaptados. Esse processo ocorre por meio da flexibilização e adaptação curriculares. A flexibilização diz respeito à necessidade de adequação do currículo a tempos, espaços e modos de aprender distintos. Se para uma criança matriculada em uma escola regular a idade na qual se espera que ela esteja no processo de alfabetização é aos 6 anos, na escola indígena é aos 10 anos, em algumas comunidades. Ou seja, crianças que estão sendo alfabetizadas em áreas urbanas não terão os mesmos interesses que aquelas que estudam em áreas rurais (ANTUNES, 2011).

Uchoa, Chaves e Pereira, (2021, p. 65) salientam que:

O currículo pautado na interculturalidade resulta em uma educação que possibilita a libertação dos sujeitos, a partir de um pensamento crítico que questiona, problematiza e resiste às práticas monoculturais, presentes historicamente no contexto educacional, assim como resgata e desoculta os saberes das culturas negadas. Essa construção, tem como ponto de partida a intraculturalidade, isto é, o adentramento na própria cultura dos sujeitos, pelo conhecimento dos processos constitutivos culturais e a apropriação do arbitrário cultural, em vista da construção da identidade e o empoderamento dos sujeitos socioculturais.

Concordamos com os autores supracitados ao enfatizar a necessidade do diálogo não subordinativo entre as diferentes culturas, ressaltando que em se tratando de cultura não há hierarquização de saberes, mas o reconhecimento das diferenças. O Currículo deve ser aberto para as diferenças culturais como o reconhecimento de identidade, valorizando a diversidade, o que deve incidir diretamente sobre práticas pedagógicas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além do ensino na área específica de sua formação, à docência exige que o professor também atue sobre fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, aliados aos saberes de sua



experiência e de sua produção científica. Nesse sentido, acredita-se que uma formação voltada especialmente à prática pedagógica dos professores torna-se, então, o desafio essencial a ser transposto no Ensino Superior na contemporaneidade.

Nas últimas décadas tem crescido a abordagem de temas relacionados ao papel do ensino superior no desenvolvimento dos países, no estreitamento de vínculos científicos e acadêmicos globais inerentes ao próprio processo da globalização que incidiu, de forma direta, no processo da internacionalização educacional especialmente nos processos de articulação acadêmico-institucional, curricular, avaliação de carreira, etc., impactando diretamente as práticas pedagógicas, especialmente pela presença marcante das tecnologias aplicadas ao ensino, uma tendência internacional e implantada como política pública na maioria dos países ocidentais.

Para Jane Knight (1999), em artigo publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

Due to the increased interest in and understanding of, the international dimension of higher education, the term “internationalisation” is being used more and more. On the one hand, this can be interpreted as a sign that internationalisation is becoming more accepted and central to the provision of higher education. However, on the other hand, it is clear that internationalisation means different things to different people and as a result there is a great diversity of interpretations attributed to the concept.

Concordamos que a variação grande de interpretações junto ao conceito de internacionalização pode levar a compreensões diferenciadas, mas o importante, segundo nossa visão, é que há uma nova cultura universitária especialmente de gestão que afeta estudantes e professores e os caminhos do processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor compreender este contexto, amadurecer sua crítica e adaptar seu ensino a fim de que os estudantes sejam todos incluídos, o que exige uma visão incluyente sobre a instituição e sua gestão, a sala de aula, os espaços de aprender e de conviver dentro da IES. Não serão apenas os estudantes com necessidades específicas que deverão ser incluídos – embora estes exijam de todos um esforço para lhes tornar a vida de estudos mais produtiva e agradável – mas todos em sua diversidade cultural, condições sociais e opções pessoais.

Para Ramalho, Santos e Campos (2022, p.7): “Essa nova cultura decorrente desse cenário internacional exige novas maneiras de pensar, conceituar, estruturar e implementar as políticas educacionais universitárias que afetam os distintos agentes educacionais e os espaços institucionais, desde o contexto do ensino-aprendizagem ao de governança universitária”.

Há enormes desafios na internacionalização assim como na padronização dos currículos em nível nacional, afinal culturas são distintas e devem ser respeitadas e valorizadas, o que resulta em especificidades de didáticas apropriadas para a linguagem e realidade social dos que aprendem, assim,



pasteurizar métodos e técnicas não é assegurado como o melhor a se fazer com a didática, no que concordamos com o autor a seguir.

Para Jiang, (2022), “the internationalization of higher education has undergone revolutionary changes, embedding the attributes of internationalization into the functions of teaching, research and social services of universities”.

Ou seja, considerando que essas mudanças incorporam os atributos da internacionalização nas funções de ensino, pesquisa e serviço social das universidades é importante pensar que segundo Jiang (2022) há sim, riscos políticos na internacionalização do ensino superior, então professores e alunos envolvidos na internacionalização do ensino superior devem combinar internacionalização com educação ideológica e política, com a comunidade do destino humano, com sentimento de família, com confiança cultural e com visão de mundo, visão de vida, valores e metodologia.

Por outro lado, embora certamente ligada a questões gerais explicitadas, o estudo dos problemas que moldam a didática do campo universitário ocupa um lugar importante no interesse científico educacional, como evidenciado em eventos acadêmicos realizados em nível internacional e nacional, bem como na produção bibliográfica das últimas décadas.

As estratégias de ensino devem ser projetadas para resolver problemas da prática educativa e envolver processos de planejamento em que haja o estabelecimento de sequências de ações, com caráter flexível, orientadas para o objetivo a ser alcançado. Nas estratégias de ensino, relacionam-se dialeticamente em um plano global os objetivos perseguidos, recursos de ensino, métodos de ensino-aprendizagem e atividades para alcançá-los, a partir de fases ou etapas relacionadas às ações de orientação, implementação e controle de atividade de aprendizagem.

Como parte da estratégia de ensino, os recursos didáticos desempenham um papel crucial nos processos de ensino e aprendizagem. Eles precisam ser projetados para fornecer aos estudantes, informações pertinentes, inspirá-los, orientar seu aprendizado, ajudar no desenvolvimento de habilidades especializadas, de modo a avaliar seus conhecimentos como críticos de si mesmos e dar lhes espaço para expressar e criar.

No entanto, é importante ressaltar que as estratégias de ensino não são completas em todas as situações. Cada grupo de alunos, professor, material e contexto possui suas próprias características e necessidades específicas. Portanto, cabe ao professor organizar e criar estratégias de ensino e métodos de ensino que sejam adequados para o seu contexto específico.

O professor pode considerar fatores como o perfil dos alunos, seus estilos de aprendizagem, a disponibilidade de recursos, o tempo disponível, as metas de aprendizagem e outros elementos



relevantes ao planejar suas estratégias de ensino. Além disso, é importante que o professor esteja aberto a experimentar diferentes abordagens e métodos de ensino, e esteja disposto a pensar suas estratégias com base nos resultados obtidos e no feedback dos alunos.

Portanto, embora existam princípios gerais que podem orientar a seleção e o desenvolvimento de estratégias de ensino, cada professor é desafiado a ser um “criador” de estratégias de ensino, considerando as necessidades e características específicas de seus alunos e contexto de ensino de modo a contribuir para práticas efetivas na apresentação de ações para sua atuação com um conjunto particular de conhecimentos específicos em sua área, mas também como atividade de mudança de realidade.

Defendemos uma educação superior inclusiva e de qualidade que se apoia na ideia da democracia e nos direitos à cidadania, com o livre acesso ao sistema de ensino sem que haja discriminação de qualquer espécie. Este tipo de atitude implica na transformação da cultura acadêmica, muitas vezes distante da realidade social, implica na rearticulação da teoria e prática ressignificando os saberes dos estudantes e das comunidades representadas em cada IES de forma a garantir o aprendizado com acesso e participação para o desenvolvimento humano de todos, sem exceção.

Em uma prática pedagógica inovadora é responsabilidade das instituições educacionais reconhecer, valorizar e atender às necessidades individuais de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, com um olhar para um Currículo flexível, socialmente significativo, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos que sejam instrumentos de inclusão com ações pedagógicas participativas que recoloquem o estudante no centro do processos de ensino e aprendizagem

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. “Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica”. **Boletim Técnico do Senac**, vol. 39 n. 2, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16/05/2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16/05/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16/05/2023.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16/05/2023.

BRASILEIRO, T. S. A.; VELANGA, C. T.; SOUSA, A. C. Q. “Formação de professores para atuar com/na diversidade: um desafio da/na contemporaneidade. Universidade Federal de Rondônia”. **Revista Cocar**, vol. 5, n. 10, 2011.

CONSTANTINO, B. M.; THIVES, A. “Aprendizagem baseada em projetos: a importância das metodologias ativas para o processo ensino aprendizagem”. **Portal da UNIEDU** [2023]. Disponível em: <www.uniedu.sed.sc.gov.br>. Acesso em: 05/05/2023.

CORREIA, E. S.; ZOBOLI, F. “Corpo, ‘produção do comum’ e currículo: sobre a (im)possibilidade de uma base nacional comum curricular”. **Revista e-Curriculum**, vol. 19, n. 1, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS, F. M.; SILVA, J. A.; LEITE, M. C. L. “Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC”. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 18, n. 3, 2018.

FURTADO, L. S.; CARMO, E. S. “Para uma pedagogia cultural: O currículo e sua relação com a educação ribeirinha na Amazônia”. **Revista e-Curriculum**, vol. 18, n. 4, 2020.

GAROFALO, D. “Como a aprendizagem criativa pode alavancar o processo de ensino e aprendizagem”. **Nova Escola** [2019]. Disponível em: <www.novaescola.com>. Acesso em: 20/05/2023.

JIANG, L. “Research on the Necessity, Challenge and Focus of Internationalization of Higher Education”. **Open Journal of Social Sciences**, vol. 10, 2022.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. “Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança”. **Perspectiva**, vol. 33, n. 1, 2015.

KNIGHT, J. **Quality and internationalisation in higher education**. Washigton: OECD, 1999.

LIBÂNEO, J. C. “O Campo Teórico e Profissional da Didática Hoje: entre Ítaca e o canto das sereias”. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LIMA FILHO, R.N.; LIMA, G.A.S.F.; BRUNI, A.L. “Aprendizagem Autorregulada em Contabilidade: Diagnósticos, Dimensões e Explicações”. **Brazilian Business Review**, vol. 12, n. 1, 2015.

MARCHELLI, P. S. “Base nacional comum curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem”. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, 2017.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. “Os desafios para a formação de professores do ensino superior”. **Revista Triângulo**, vol. 8, n. 2, 2016.



MELO, R. A. **A educação superior e as metodologias ativas de ensino aprendizagem**: uma análise a partir da educação sociocomunitária (Dissertação de Mestrado em Educação). Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2017.

MOREIRA, A. F. M.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MORIÑA, A. “Superior Inclusive education in higher education: challenges and opportunities”. **European Journal of Special Needs Education**, vol. 32, 2017.

OLISKOVICZ, K.; DAL PIVA, C. “As estratégias didáticas no ensino superior: quando é o momento certo para se usar as estratégias didáticas no ensino superior?” **Revista de Educação**, vol. 15, n. 19, 2015.

OLIVEIRA, N. C.; SILVA, A. L. B. “Docência no ensino superior: o uso de novas tecnologias na construção da autonomia do discente”. **Revista Saberes**, vol. 3, n. 2, 2015.

PEREIRA, C. C.; PINHEIRO, J. U.; FEITOSA, F. A. R. “A BNCC no descompasso entre o ideal do currículo formal e interposições do currículo real”. **Debates em Educação**, vol. 11, n. 25, 2018.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. “Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 27, n. 105, 2019.

PIMENTA, S. G. “Docência na Universidade: desafios e perspectivas. Seminário Formação Didático Pedagógica na Pós-Graduação”. São Paulo: USP, 2017.

PIMENTA, S. G. “Formação de professores: identidade e saberes da docência”. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. “Docência no ensino superior: construindo caminhos”. **Revista Saberes**, vol. 2, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. “Docência no ensino superior: construindo caminhos”. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PINTO, L. B. F. BACICH, L.; MORAN, J. “Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática”. **Revista de Formação e Prática Docente** n. 4, 2020.

RAMALHO, B. L.; SANTOS, G. M. T.; CAMPOS, J. G. S. “Internacionalização: reflexões sobre o contexto da educação superior no século XXI”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 12, n. 34, 2022.

RODRIGUES, L. P.; MOURA, L. S.; TESTA, E. “O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior”. **Revista científica do ITPAC**, vol. 4, n. 3, 2011.

SANTOS, G. M. T. “Internacionalização em casa: reflexões para o contexto da educação matemática em tempos de pandemia da Covid-19”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 5, n. 14, 2021.



SANTOS, G. M. T. *et al.* “Educação superior: reflexões a partir do advento da pandemia da COVID-19”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 4, n. 10, 2020.

SANTOS, G. M. T.; REIS, J. P. C. “COVID-19 e internacionalização em casa: potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem na educação superior”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 4, n. 11, 2020.

SCHLEMMER, N.; ROVEDA, P. O.; ISAIA, S. M. G. “Reflexão sobre as estratégias didáticas usadas pelos docentes da educação superior”. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, vol. 3, n. 6, 2016.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

SENHORAS, E. M. “COVID-19 e os padrões das relações nacionais e internacionais”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 7, 2020.

SOUZA, D. O. *et al.* Contribuições da educação financeira para alunos do ensino técnico integrado de nível médio. **Anais do VI Congresso Nacional da Educação**. Campina Grande: Editora Realize, 2019.

SPRICIGO, C. B. “Estudo de caso como abordagem de ensino”. **Portal da PUC-PR** [2014]. Disponível em: <www.pucpr.br>. Acesso em: 05/05/2023.

UCHÔA, M. M. R.; CHAVES, C. A. P.; PEREIRA, C. E. “Currículo e Culturas: a educação Antirracista como direito humano”. **Revista Teias**, vol. 22, 2021.

VELANGA, C. T. “Formação de professores a distância: a construção do curso de pedagogia na Universidade Federal de Rondônia - limites e utopias”. **Humaitá: Revista Amazônica**, vol. 5, n. 2, 2010.

VIGNOCHI, C. *et al.* “Considerações sobre aprendizagem baseada em problemas na educação em saúde”. **Revista HCPA**, vol. 29, n. 1, 2009.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 14 | Nº 41 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima