

# CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE

Lenise Maria Ribeiro Ortega\*

Teresinha Zelia Pinto de Queiróz\*\*

## RESUMO

O objetivo do tema desenvolvido no artigo é realizar uma reflexão sobre o currículo na educação a distância *on-line*, evidenciando as preocupações e necessidades que se apresentam na modalidade de ensino que utiliza atividades pedagógicas síncronas e assíncronas como ferramenta de viabilização do processo curricular formativo, como é o caso dos cursos oferecidos em nível de graduação e pós-graduação. O procedimento teórico-metodológico construído se pautou nas leituras e estudos sobre a educação a distância *on-line* e nas diferentes concepções de currículo que sustentam o sistema educacional ao longo dos tempos. Para tanto, buscamos na literatura nacional e internacional, os aportes teóricos que fundamentaram nossa abordagem e nos levaram a indagações sobre a o modelo curricular adotado na educação a distância *on-line*. Ao final, foram tecidas algumas considerações sobre a proposta curricular para a educação a distância *on-line*.

Palavras-chave: currículo, educação a distância *on-line*, modalidade de ensino.

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é realizar uma reflexão sobre o currículo na educação a distância *on-line*, evidenciando as preocupações e necessidades que se apresentam quando nos referimos a um espaço escolar que utiliza atividades pedagógicas síncronas e assíncronas como ferramenta de viabilização do processo curricular formativo, como é o

---

\* Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Preto Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

\*\* Bacharel e Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre Especialista em Saúde Mental, Álcool e Drogas pela Faculdade de Medicina - UFBA. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Aperfeiçoamento em Educação Especial pela Fundação Catarinense. Mestre em Engenharia de Produção com Ênfase em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

caso dos cursos oferecidos em nível de graduação e pós-graduação.

Consideramos essa proposta relevante, pois refletir sobre as concepções de currículo na educação a distância *on-line* nos remete a uma necessidade de enxergar por outras lentes o cenário que envolve o modelo curricular adotado para a educação superior, especialmente, no que diz respeito às concepções que dão o seu formato e desenvolvimento formativo.

O procedimento escolhido para realizar este artigo partiu de leituras e estudos sobre a educação a distância *on-line* e das diferentes concepções de currículo que sustentam o sistema educacional ao longo dos tempos. E, desse modo, nos entregamos a experiência de analisar o aprendido e refletir o seu efeito nas possibilidades dialógicas e interativas que o aprofundamento temático nos proporciona. Para tanto, buscamos na literatura nacional e internacional, os aportes teóricos que fundamentaram nossa abordagem e nos levaram a indagações sobre a o modelo curricular adotado na educação a distância *on-line*. Pretendemos ainda responder a alguns questionamentos que nos inquietam: qual concepção de currículo fundamenta a educação a distância *on-line*? Existe diferença entre a proposta curricular da educação a distância *on-line* e a da educação presencial?

Essas são algumas questões preliminares para esta reflexão, as quais sugerem uma atenção especial sobre a educação a distância, currículo e sociedade que serão abordadas a seguir. Ao final, teceremos considerações sobre a proposta curricular para a educação a distância *on-line*.

## **2 VISÃO PANORÂMICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

A modalidade de ensino denominada de Educação a Distância (EAD) tem sido definida com base em algumas das suas características específicas. Litwin (2001, p. 13) destaca que “o traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos.” Segundo essa autora, “Isso significa [...] uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem [...] em espaços e tempos que não compartilham.”.

Diversos autores, entre os quais Mansur (2001), Litwin (2001) e Preti (1996) situam historicamente a Educação a distância num contexto socioeconômico e político contemporâneo, caracterizado pela crescente demanda educacional e perspectiva de democratização ampla do conhecimento. Observa-se que, desde o final do século XIX, de

acordo com Mansur (2001), essa modalidade de educação tem se desenvolvido em diversos países do mundo, especialmente na Inglaterra, Estados Unidos, Espanha e Alemanha. O Brasil tem implementado diferentes iniciativas em Educação a distância *on-line*, no entanto, na visão de Preti (1996) tais iniciativas têm sido “pouco consolidadas e continuadas”. Em 1999 e 2000 surgiram os consórcios e redes de cooperação universitárias para EAD voltada para o ensino superior no Brasil e diversas organizações na área pública e privada compuseram este cenário da EAD no país. No Brasil, existem políticas públicas na área de Educação a Distância *on-line*, com legislação específica, órgãos públicos gestores na esfera federal como a Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação e Cultura do Governo Federal – SEED / MEC, associações direta ou indiretamente relacionadas ao setor como a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), com soluções tecnológicas, cada vez mais sofisticadas. Muitas iniciativas educacionais já vem acontecendo há alguns anos, tanto no âmbito público, quanto no privado e, em função disso, já é possível encontrar uma razoável produção científica sobre a Educação a Distância *on-line* no Brasil e em diversos países, especialmente verificada na realização anual de eventos destinados ao setor da EAD.

Nesse sentido, a educação a distância tem propiciado diferentes potencialidades de alcance e de mudanças ao contexto educacional contemporâneo. Embora não seja uma modalidade de educação recente, a sua importância nos últimos anos tem sido mais reconhecida, principalmente, devido ao alcance do desenvolvimento científico e tecnológico que tem disponibilizado uma gama de possibilidades, favorecendo uma educação mais democrática que potencializa e convida para uma maior participação de todos os atores envolvidos no processo. Esta participação se desdobra em autoria, autonomia para produção de conhecimento e materiais didáticos, construção de currículos adaptados às diferentes realidades dos alunos, dentre outras formas. A mudança de concepção da educação tradicional, advinda dos modelos educativos vigentes na sociedade industrial e fundamentada nos processos de transmissão passiva do conhecimento para uma concepção democrática de valorização dos diversos saberes que circulam no ambiente de aprendizagem é, sem dúvida, uma de suas principais características, além dos espaços onde esses processos são vividos: “físico” ou “virtual”.

A construção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), onde os usuários podem realizar situações do processo de ensino aprendizagem, tais como, ter e ministrar aulas, interagir com outros colegas, em grupo e/ou com o professor(a), enviar e receber

trabalhos, realizar tarefas, avaliações, etc. tal como no mundo presencial, por intermédio de dispositivos de realidade virtual –, trouxeram para a EAD uma formulação mais atualizada desse processo que interage com as novas possibilidades surgidas pelo advento da entrada da informática na educação e, em particular, com o uso da Internet.

Exatamente quando se percebe essas características de cunho ideológico, conceitual e prático é que nos questionamos: quais as implicações das tecnologias educacionais na aprendizagem dos alunos? E qual a participação do currículo para que se valorize a construção coletiva dos saberes? Segundo Pagan (2011), é a partir do campo curricular e desde as diversas concepções curriculares que melhor podemos compreender as diferentes acepções na seleção de recursos tecnológicos. O autor ainda nos alerta da necessidade de revisar a função transformadora e reprodutora das mídias, mediante a reflexão em torno do tipo de sociedade e dos valores éticos que promovem os autênticos benefícios da sua mensagem, assim como contemplar a função emancipadora das mídias, praticar a resistência e utilizá-las na tarefa de detectar e propor problemas, dotando-as da possibilidade da transformação social. Para atingir essa função é necessário uma profunda conscientização e compromisso, e dominar as mídias não apenas no aspecto técnico, como também no ideológico (PAGAN, 2011).

### **3 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO**

As concepções de currículo podem ser evidenciadas a partir de uma gama de significados, quase sem limites, que foram tecidas ao longo do tempo. Uma visão mais básica de currículo, o concebe como “aquilo que é ensinado” (SQUIRES, 1990), ou como o “corpo de cursos que apresentam conhecimentos, princípios, valores e habilidades que são as consequências intencionais de educação formal” (LEVINE, 1981). Já uma visão um pouco mais ampla sustenta o currículo concebido como o “programa de atividades para os estudantes” (TAYLOR, 1951).

A palavra currículo já foi concebida também “como um texto” como apontado por Fávero (1991) citado por Moreira (2015). Essa concepção de currículo como um texto refere-se a tudo que se escreve sobre os elementos da prática pedagógica, bem como a tudo o que se faz para desenvolvê-los nas escolas e nas salas de aulas. Ou seja, nessa concepção, “incluem-se tanto as intenções relativas ao processo pedagógico como as vivências que o materializam”. (MOREIRA, 2015). Sob essa leitura, a palavra currículo pode conotar tanto arranjos estruturais formais quanto substância do que está sendo

ensinado.

Tyler (1950), muitos anos antes, introduziu uma nuance importante à concepção de currículo, compreendendo-o como um processo que corresponde tanto as atividades de planejamento quanto as de ensino aprendizagem que inclui não somente o plano de aula como também os processos reais de educação. Sem aprofundar muito, poderíamos dizer que sob essa concepção, o currículo compreende então, os efeitos que guiam as ações planejadas, porém num sentido mais limitado.

Já Stenhouse (1981) aceita todos os problemas colocados pelo currículo e assume a realidade escolar como um evento interativo, ou seja, se por um lado o currículo é concebido como uma intenção, um plano, uma prescrição ou uma ideia do que desejaríamos que acontecesse na escola, por outro, o compreende como um estado de coisas que existem na escola e que de fato acontece. E nesse sentido, em sua concepção, o currículo se estende do prescritivo ao interativo.

O currículo então pode ter significados diferentes que vão desde o “pacote” de programas oferecidos por uma instituição até a descrição sistemática dos conhecimentos, práticas e técnicas a serem desenvolvidas na formação dos estudantes. Pode ainda ser concebido como instrumento de controle social, com o objetivo de familiarizar os estudantes com as condutas, valores, crenças e costumes de uma determinada cultura sobre a outra. Por isso, seus significados e termos operacionais devem ser claros. Segundo Moreira (2015)

o currículo foi considerado o elemento central, na instituição escolar, capaz de contribuir significativamente para que os objetivos previstos fossem alcançados, as experiências planejadas ocorressem e os alunos aprendessem os conhecimentos considerados necessários à sua formação como membros de uma dada sociedade.

O autor supracitado distingue cinco modos de concepção de currículo:

- a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- b) as experiências de aprendizagem escolares vivenciadas pelos estudantes;
- c) os planos pedagógicos elaborados por profissionais da educação;
- d) os objetivos a serem atingidos por meio do ensino;
- e) os processos de avaliação, que afetam a determinação dos conteúdos e dos procedimentos pedagógicos (MOREIRA; CANDAU, 2006).

Forquim (2000), ao fazer uma análise sobre a questão relativista e universalista do

currículo, concebe-o como

[...] tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. Por extensão, o termo me parece fazer referência ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar. (FORQUIM, 2000, p. 48).

Ele aponta que a escola não pode mais ignorar os aspectos “contextuais” da cultura (o fato de que o ensino está destinado a um determinado público, em um determinado país, em uma determinada época) e defende a necessidade de um esforço para se privilegiar o que há de mais fundamental, de mais constante, de mais incontestável e, por conseguinte, de menos “cultural”, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana.

Já Silva (2003) em seus estudos sobre as teorias curriculares, as divide em três vertentes que são:

- a) as teorias tradicionais;
- b) críticas; e
- c) pós-críticas.

Para ele, a principal diferença entre elas é a relação entre currículo e poder. O autor aponta que na perspectiva das teorias tradicionais estão concentradas as questões técnicas e de organização, enfatizando os conceitos puramente pedagógicos de ensino e aprendizagem. Ou seja, procura responder a questão: qual a melhor forma de transmitir conteúdos? Já na perspectiva das teorias críticas e pós-críticas, ele afirma que elas se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder, pois não se limita a perguntar o quê, mas o porquê, o que leva a um constante questionamento da realidade e ampliação dos conceitos de ensinar e aprender. Ele afirma que “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. (SILVA, 2003, p. 30). No contraponto, Pacheco (2001) aponta que

As tensões existentes entre abordagens neomarxistas /neogramscianas e pós-modernas/pós-estruturalistas têm em comum o facto de fortalecerem o

entendimento do currículo como uma construção, de natureza social, política e cultural, cujas práticas são plurissignificativas. [...] Torna-se fácil não só dizer que o currículo é um texto de poder, subordinado às políticas de identidade, às políticas de resistência e às políticas culturais, mas também reconhecer as vozes contraditórias existentes no seu processo de desenvolvimento. Torna-se ainda fácil partilhar a ideia de que o denominador comum da acção do educador é a democracia e esta pode tornar-se consensual, mesmo que politicamente os projectos sejam diferentes. (PACHECO, 2001, p. 55).

Ou seja, ele destaca a importância de se

colocar em permanente discussão o lado crítico do currículo, ao mesmo tempo que não se ignorará que as práticas da sua construção no interior das escolas são cada vez mais dominadas por uma teoria da instrução, alimentada pelo modelo das racionalidades técnicas. (PACHECO, 2006, p. 166).

A concepção de currículo como campo de disputa não é nova, pois veio a tona, internacionalmente, nos anos de 1970 e, no Brasil, nos anos de 1980, conforme aponta Favacho (2012, p. 929). No entanto, essa concepção tem contribuído não apenas com o debate sobre as relações de poder, mas também sobre a questão de pertencimento social, como destaca Arroyo (2007, p. 22):

O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produzem identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho. Como essas tipologias de aluno são produzidas pelas lógicas curriculares?

Sob esta perspectiva, Arroyo (2007) afirma a importância de nos indagarmos não apenas sobre quais conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços. Consoante a esta ideia, Sacristán (2000) afirma que o currículo deve ser compreendido a partir de suas dimensões organizativas política, econômica, social e cultural), estruturais, materiais, teóricas e práticas, considerando-se as suas condições reais de construção. Entretanto, Silva (2003) nos lembra que a constituição histórica do currículo deve ser considerada porque ela nos ajuda a enxergar o conhecimento representado no currículo, as suas mudanças e flutuações.

É importante considerar também que uma nova configuração dos currículos pode ser um forte aliado para acabar com os quadros curriculares tradicionais, cuja organização dos saberes é fragmentada, linear, se valendo de pré-requisitos que

funcionam como degraus a serem vencidos a cada nova etapa. No ensino superior, que tem por base os valores, as competências/capacidades, os conhecimentos, as disciplinas e as qualificações que os estudantes tenham desenvolvido ou adquirido durante seus anos de escolarização, já se reconhece a necessidade de vencer essa visão tradicional do currículo e de privilegiar o desenvolvimento do pensamento, utilizando ferramentas de forma interativa e que fomentem a atuação autônoma dos estudantes, permitindo sua operação nos diferentes grupos sociais.

#### **4 A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE**

O ensino à distância tem percorrido um longo caminho desde a sua entrada na arena educacional, há décadas. O seu processo de ensino e aprendizagem teve início por meio de conteúdo impresso, por correspondência, e evoluiu para o modo de aprendizagem *on-line*, o qual foi completado pelo desenvolvimento de ambientes multimídias, possibilitando a disponibilização de ferramentas tecnológicas flexíveis. Por esse motivo, o desenvolvimento do currículo oferecido no ensino a distância se tornou uma tarefa complexa, pois garantir aos estudantes uma orientação capaz de alcançar os resultados pretendidos e de desenvolver suas capacidades e competências, se tornou um grande desafio.

Ventura (2010, p. 141) denuncia que “Diferente do currículo no ensino presencial, pouco se discute sobre as questões curriculares no ensino a distância, o que geralmente se faz é transpor as diretrizes teóricas de uma modalidade a outra”. Provavelmente, este seja um dos entraves para o desenvolvimento de um currículo para o ensino a distância.

Segundo Downes (2004) e Fox (2005) citado por Otero (2012, p. 3) as Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs tem influenciado ativamente o novo cenário de educação, no qual a aprendizagem é concebida como uma “fonte contínua, sob demanda, disponível a todo o momento e em todo lugar, mediante a interação e navegação em redes de conhecimento, com uma expectativa crescente de que a aprendizagem seja configurada em conformidade com as diferentes preferências pessoais”, diante das quais o estudante “assume mais responsabilidade no processo de aprendizagem, contribuindo na construção do conhecimento”.

No desenvolvimento de um currículo para a educação no ensino superior *on-line*, os *designers* também precisam estar conscientes sobre as disparidades entre o modelo

tradicional de ensino e o modelo de ensino à distância. As críticas apontam para várias deficiências que possam surgir na modalidade a distância, como a falta de interação, a falta de orientação ao estudante, a baixa motivação para o estudo, a pouca participação dos estudantes no ambiente de aprendizagem virtual e um sistema de *feedback* ineficiente.

Embora estas críticas sejam válidas em alguns contextos, nos dias atuais, elas estão sendo contra-argumentadas nos diversos fóruns promovidos pelas associações de ensino a distância. A razão desse debate é o advento das propostas de ensino *on-line* com múltiplas funções junto às demandas sociais de aprendizagem que o mundo contemporâneo traz. Sob esta perspectiva, defendemos que a construção do currículo para a educação a distância, em especial para o ensino superior, deva levar em conta os aspectos assíncronos (*any time, anywhere*), bem como as suas especificidades.

Desse modo, ancorada nos estudos dos autores citados neste artigo e com a finalidade de desenvolver o desenho de um currículo consoante às demandas sociais, consideramos que algumas estratégias devem ser consideradas tais como:

- a) a identificação do grupo de estudantes-alvo, com a análise de suas características e estilos de aprendizagem, seus conhecimentos prévios, fatores motivacionais, sua intenção de fazer o curso e a capacidade de aplicar o que foi aprendido;
- b) a identificação dos resultados de aprendizagem do curso e com base no grupo alvo, desenvolver objetivos que são realistas, assim como mensuráveis, a fim de alcançar os resultados pretendidos;
- c) a identificação do modo de entrega do conteúdo instrucional em um processo de aprendizagem à distância proposto, bem como as ferramentas de ensino disponíveis para o programa de distância no método de entrega de conteúdo selecionado e que podem ser apresentações, vídeo, *podcasts*, arquivos PDF, imagens, etc.;
- d) a identificação dos métodos disponíveis para a interação como os fóruns de discussão e bate-papo;
- e) o desenvolvimento de material instrucional que considera as características dos estudantes, os objetivos e eficácia da aprendizagem;
- f) apresentação do conteúdo instrucional por meio de estratégias designadas dentro de um prazo realista e com orientação adequada. O programa deve

promover a disciplina para o estudo, bem como manter a motivação adequada; e finalmente,

- g) o desenvolvimento de um mecanismo em que o *feedback* seja contínuo e incentivador, dando a devida atenção ao estudante em trajetória e evolução.

Entendemos que estas estratégias devem orientar as diretrizes e planejamento de um currículo de ensino à distância *on-line* para que os objetivos propostos para a formação dos estudantes sejam alcançados.

A partir das concepções abordadas, busca-se uma reorganização do currículo, no sentido de proporcionar a construção de conhecimentos e de significados não somente respeitando as diferenças nas relações sociais, mas considerando e refletindo sobre as formas pelas quais elas são produzidas, sobre as conexões entre saber, identidade e poder, como diria Silva (2003). Entendemos que seja possível, a partir de então, a organização dos conteúdos a serem oferecidos aos estudantes, sem que eles sejam aprisionados em currículos herméticos e desarticulados da realidade social dos estudantes e das necessidades humanas, mas que ao contrário, o currículo deve ser desenvolvido por meio de conteúdos vivos, concretos, relacionados com as especificidades locais de forma crítica, no sentido de estar sempre avaliando e ressignificando o seu papel social.

Nesse sentido, defendemos que o currículo na Educação a distância deve contemplar as dimensões sociais, políticas, educativas, cognitivas e relacionais dos estudantes na construção do conhecimento. Metodologicamente, a participação dos estudantes nos fóruns, para debater os textos estudados e as ideias suportadas pelas reflexões feitas a partir deles, o uso dos materiais didáticos, utilizando as mídias digitais, a avaliação e a participação autônoma e consciente são aspectos essenciais para garantir experiências exitosas na educação a distância *on-line*.

Na elaboração do currículo para educação a distância, devemos ter presente que para se tornar autônomo, o estudante deve aceitar, de forma consciente, a responsabilidade de tomar decisões a respeito das metas as serem alcançadas e do esforço a ser realizado, transformando-se, portanto, em seu próprio agente de mudança da aprendizagem.

## 5 CONCLUSÃO

Em condições diversificadas, pudemos observar que a evolução tecnológica alterou para sempre as formas de comunicação humana. Passamos da mensagem linear não alterável em tempo real, para a era da informação e desta ao ciberespaço. Esses novos modelos de comunicação mudam a relação espaço/tempo e o conhecimento passa a ser produzido e difundido por meio de diferentes e novas ferramentas. Como afirma Kenski (1997, p. 60),

é preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo, pois a informação se desloca, seja no sentido de tempo real, seja no sentido de sua fugacidade. Assim, o aparato tecnológico disponível no tempo presente redimensiona as relações espaço-temporais.

As TIC estão presentes em nosso cotidiano e modificaram a maneira como as pessoas estudam e constroem seu conhecimento. No entanto, um dos problemas que enfrenta a educação na atualidade é que os professores falam a linguagem da era pré-digital e se esforçam por ensinar a alunos nativos digitais, que falam uma linguagem completamente nova (PRENSKY, 2001). Para chegar aos estudantes digitais, os professores terão de incorporar as Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs nos seus procedimentos de ensino. Isto supõe configurar novos cenários nas relações entre professores, estudantes, conteúdos a serem estudados e a avaliação do processo de ensino aprendizagem (MARCHESI, 2009). A integração das TICs no currículo é um desafio (SUNKEL, 2009) assim como é um desafio a adequação do currículo para a educação a distância *on-line*, suportada por TICs.

Para concretizar estes princípios, as Instituições de ensino superior (IES) precisam pensar em mudanças curriculares para que o estudante egresso tenha o alcance de uma visão crítica do contexto social, com capacidade de pensar e agir ética e politicamente, capaz de transformar a si mesmo e à sociedade. E nesse sentido, as tecnologias da informação e da comunicação digitais só serão vistas como transformadoras de um novo currículo para a educação a distância, se a concepção de educação e de currículo levar em consideração o estudante como sujeito transformador de sua realidade. Como diz Gramsci, citado por Jesus (1989, p.106),

A Escola é muito mais que um currículo, um programa, um prédio, equipamentos e recursos humanos porque seus horizontes e seus limites ultrapassam estes instrumentos e confundem-se com a história. A Escola é a responsável pela formação da consciência e dos valores fundamentais do humanismo capaz de gerar um homem forte, organizado para ser tenaz e resistente, educado para ser confiante.

Repensar o currículo para a educação a distância *on-line* é reposicionar o uso das mídias no contexto escolar, considerando a realidade interativa que promove os significados, os padrões de conduta, os valores morais que subjazem a experiência educativa, tornando-a aliada a uma perspectiva educacional comprometida com o desenvolvimento humano, com a formação de cidadãos, com a gestão democrática, com o respeito à profissão do professor e com a qualidade social da educação, como diria André (2009).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Cláudio Fernando. (Org.). **Guia de tecnologias educacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

ANGULO RASCO, Jose Felix. ¿A qué llamamos curriculum?, In: ANGULO RASCO, José Felix; BLANCO, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículum**. Málaga: Aljibe, 1994, pp. 17-29.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores, seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005.

FAVACHO, André Picanço. O que há de novo nas disputas curriculares? **Educação Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 929-932, jul.-set. 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.73, p.47-70, dez.2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: GIMENO SACRISTÁN José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci**. São Paulo: Cortez: Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias**: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, set.1997.

LEVINE, Arthur. **Handbook on undergraduate curriculum**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

LITWIN, Edith. Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001. Cap. 1, p. 13-22.

MANSUR, Anahí. A gestão na educação a distância: novas propostas, novas questões. In: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001. Cap. 3, p.39-52.

MARCHESI, Á. Preâmbulo. In: CARNEIRO, Roberto; TOSCANO, Juan Carlos; DÍAZ Tamara. (Coord.). **Metas educativas 2021**: los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid: Santillana, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo**: concepções, políticas e teorizações. [S. l.]: Gestrado, 2015. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=211>> Acesso em: 08 ago. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

OTERO, Walter Ruben Iriondo. O currículo sob a ótica da educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 18., 2012, São Luís. **Anais...** São Luís: ABED, 2012. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/anais\\_18CIAED.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/anais_18CIAED.pdf)> Acesso em: 08 ago. 2015.

PACHECO, José. **Currículo**: teoria e práxis. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PAGAN, J. B. Los medios en la enseñanza. In: GARCÍA, M.; SEVILLANO, L. **Medios, recursos didácticos y tecnología educativa**. Madrid: Pearson, 2011.

PRETI, O. **Educação a distância**: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: NEAD/ IE – UFMT, 1996.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon** , v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2016.

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

Stenhouse, L. (1981). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*, Madrid. Morata.

SQUIRES, Geofferey. **First degree**: the undergraduate curriculum. Buckingham, England: Society for Research into Higher Education, 1990.

SUNKEL, G. Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica. In. CARNEIRO, Roberto; TOSCANO, Juan Carlos; DÍAZ Tamara. (Coord.). **Metas educativas 2021**: los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid: Santillana, 2009.

TAYLOR, Harold. **Essays in teaching**. New York: Harper, 1951.

TYLER, Ralph. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1950.

VENTURA, Paula Patrícia Barbosa. Educação a distância: redimensionando as concepções teóricas sobre currículo. **Revista Edapeci: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, v. 2,, n. 5, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.edapeci-ufs.net/revista/ojs-2.2.3/index.php/edapeci>> Acesso em: 14 maio 2016.