



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA – PPGLLIT

André Ricardo Ribeiro Silva

Uma proposta de ritorneo curricular para o PPC de licenciatura em Letras/Inglês da
Universidade Federal do Norte do Tocantins: as metodologias ativas como base para
pensar em diretrizes curriculares inovadoras

Araguaína/TO
2025

André Ricardo Ribeiro Silva

Uma proposta de ritornelo curricular para o PPC de licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal do Norte do Tocantins: as metodologias ativas como base para pensar em diretrizes curriculares inovadoras

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, do Centro de Ciências Integradas, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), como requisito à obtenção do grau de Doutor em Linguística e Literatura.

Orientador: Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira.

Araguaína/TO
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R488p Ricardo Ribeiro Silva, André.

Uma proposta de ritornelo curricular para o PPC de licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal do Norte do Tocantins: as metodologias ativas como base para pensar em diretrizes curriculares inovadoras / André Ricardo Ribeiro Silva. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

203 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientador: Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira.

1. Currículo Universitário. 2. Movimento Ritornelo. 3. Metodologias Ativas.

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.


André Ricardo Ribeiro Silva

Uma proposta de retorno curricular para o curso de licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal do Norte do Tocantins: as metodologias ativas como base para pensar em diretrizes curriculares inovadoras


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, do Centro de Ciências Integradas, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), como requisito à obtenção do grau de Doutor em Linguística e Literatura.

Data de aprovação: 27 /11 /2025


Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 LUIZ ROBERTO PEEL FURTADO DE OLIVEIRA AN
Data: 04/12/2025 14:44:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira - Orientador (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 JOAO DE DEUS LEITE
Data: 04/12/2025 10:45:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. João de Deus Leite – Examinador interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA
Data: 04/12/2025 11:21:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa – Examinadora interna (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 ANTONIO CILIRIO DA SILVA NETO
Data: 29/11/2025 12:45:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Antônio Cilírio da Silva Neto – Examinador externo (UEMA)

Documento assinado digitalmente
 ORLEANE EVANGELISTA DE SANTANA
Data: 03/12/2025 00:31:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Orleane Evangelista de Santana – Examinadora externa (UEMASUL)

*A quem sempre esteve ao meu lado,
dedico este trabalho e expresso minha
gratidão.*

"Todos os homens, por natureza, desejam saber."

(Aristóteles, Metafísica I)

RESUMO

Esta pesquisa propõe um modelo curricular universitário flexível e imanente, condicionado a sistemas rizomáticos nos quais o currículo seja adaptável às necessidades formativas locais e regionais. O estudo é voltado, a princípio, para o curso de licenciatura em Letras/Inglês, do Centro de Ciências Integradas/Câmpus de Araguaína, da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Esse novo modelo de desenho curricular busca dar ênfase ao protagonismo discente inter-relacionado às demandas formativas, muitas delas reflexos do contexto contemporâneo global. Ancorado, principalmente, no conceito de ritornelos — territorialização, desterritorialização e reterritorialização — formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995,1997), evidenciando a relevância de um processo formativo pautado no engajamento, na autonomia e na criticidade, articulando-o à necessidade de assegurar a sustentabilidade didático-administrativa do curso. O objetivo geral propôs uma estrutura curricular baseada em ritornelos para o referido PPC, apoiada nas metodologias ativas, visa um currículo para o curso em que o ensino-aprendizado priorize a criticidade, a autonomia, o engajamento e a sustentabilidade. Especificamente, buscaram-se identificar as lacunas no PPC, discutir as inovações pedagógicas e propor uma estrutura curricular flexível, além de se analisar a viabilidade de sua implementação. Metodologicamente, o estudo utilizou uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativista, centrada na análise documental. O *corpus* se constitui, prioritariamente, do PPC de Letras/Inglês da UFNT, e é complementado pela literatura empírica sobre os demais temas que subsidiam o desenvolvimento do estudo. A análise seguiu as etapas de seleção do *corpus*, da leitura flutuante, da pré-análise, do recorte de excertos representativos, da análise interpretativa e da construção das inferências, considerando a conformidade normativa, as lacunas pedagógicas e o potencial para uma inovação curricular. A análise revelou que o PPC atual, embora aponte para uma formação crítica, ainda se organiza de forma normativa e estruturalista, com a predominância da necessidade de ajustes técnicos na sua composição estrutural e com a ausência de mecanismos pedagógicos consistentes para a interdisciplinaridade, além da baixa incorporação de práticas avaliativas processuais mais flexíveis e adaptáveis às singularidades dos alunos. Em vista disso, alinhadas ao movimento ritornelo, propõe-se a inserção dessas estratégias metodológicas como elementos constituintes para a elaboração de um currículo que desafie a estrutura rígida dos currículos pensados dentro da lógica tradicional disciplinar e dominante. Desse modo, o currículo imanente é uma transição do currículo prescritivo do PPC para um modelo ritornelar. Assim, o ritornelo curricular apresenta-se como possibilidade de romper com a fragmentação disciplinar, valorizando a multiplicidade, a coparticipação e o protagonismo discente. Assim, a estrutura curricular proposta, aberta e em constante movimento, é concebida para agenciar uma formação integral, dinâmica e adaptável às demandas emergentes, alinhando-se à perspectiva da desterritorialização do conhecimento. De tal modo, ela poderá ampliar as possibilidades formativas do curso, rompendo com a linearidade tradicional, e será indicativa para a formação de profissionais críticos, autônomos. Em suma, propõe-se a substituição da estrutura disciplinar rígida por um conjunto de segmentos e por eixos formativos com entradas e saídas flexíveis, com arranjos que favoreçam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e ampliem a flexibilidade curricular, com ações pedagógicas que oportunizem a expansão do conhecimento.

Palavras-chave: Currículo Universitário. Movimento Ritornelo. Metodologias Ativas. Protagonismo Discente.

ABSTRACT

This research proposes a flexible and immanent model for the university curriculum, conditioned by a rhizomatic system, enabling adaptation to local and regional formative needs. The study focuses primarily on the undergraduate program in English Language and Literature (*Letras/Inglês*) at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT). This new curricular design emphasizes student protagonism and its interrelationship with formative demands, often reflecting the contemporary global context. The theoretical framework is mainly anchored in the concept of ritornellos (territorialization, deterritorialization, and reterritorialization), formulated by Deleuze and Guattari (1995, 1997). This concept is used to propose a formative process based on engagement, autonomy, and criticality, articulated with the necessity of ensuring the course's didactic-administrative sustainability. The general objective was to propose a ritornello-based curricular structure for the referred Pedagogical Project of the Course (PPC), supported by active methodologies, aiming for a curriculum that prioritizes criticality, autonomy, engagement, and sustainability. Specifically, the research sought to identify gaps in the PPC, discuss pedagogical innovations, propose a flexible curricular structure, and analyze the feasibility of its implementation. Methodologically, the study adopted a qualitative, exploratory, and interpretative approach, centered on documentary analysis. The *corpus* primarily consisted of the UFNT's *Letras/Inglês* PPC, complemented by empirical literature on the supporting themes. The analysis proceeded through the stages of selection, floating reading, pre-analysis, cutting of representative excerpts, interpretive analysis, and inference building, considering normative conformity, pedagogical gaps, and the potential for curricular innovation. The analysis revealed that the current PPC, although advocating for critical formation, is still organized under a normative and structuralist logic. The document demands technical adjustments in its structural composition and lacks consistent pedagogical mechanisms for interdisciplinarity, along with a low incorporation of flexible, processual evaluation practices adaptable to students' singularities. In view of this, aligned with the ritornello movement, the study proposes the insertion of active methodologies as constituent elements for a curriculum that challenges the rigid structure of traditional disciplinary logic. Thus, the immanent curriculum represents a transition from the prescriptive PPC to a ritornellar model. This Currículo-Ritornelo presents itself as a possibility to break disciplinary fragmentation, valuing multiplicity, co-participation, and student protagonism. In summary, the study proposes replacing the rigid disciplinary structure with a set of segments and formative axes featuring flexible entry and exit points. This arrangement favors the articulation between teaching, research, and extension, expanding curricular flexibility through pedagogical actions that foster the expansion of knowledge and contribute to the formation of critical and autonomous professionals.

Keywords: University Curriculum. Ritornello Movement. Active Methodologies. Student Protagonism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Relação de conceitos para a construção curricular democrática	35
Figura 2 - Implicações pedagógicas para um currículo devir desterritorializado: processos não-redutíveis	62
Figura 3 - Currículo devir desterritorializado: aprendizagem por linhas de movimento.	63
Figura 4 - Currículo devir desterritorializado: a criação de modelos de currículos pela potência dos corpos em latitude e longitude	65
Figura 5 - Princípios norteadores das metodologias ativas	73
Figura 6 - Interfaces das metodologias ativas no currículo desterritorializado	76
Figura 7 - Alinhamento entre os princípios da corrente cognivista e as metodologias ativas	93
Figura 8 - Pontos de convergências entre a teoria construtivistas e as metodologias ativas	96
Figura 9 - Convergências essenciais entre o socioconstrutivismo (Vygotsky e Freire) e as tendências de um currículo no escopo das metodologias ativas	99
Figura 10 - Eixos que evidenciam a abertura ao ritornelo para uma formação plural	127
Figura 11 - Entraves à emergência do ritornelo no PPC	133
Figura 12 - Processo educacionais com mudanças de paradigmas	148
Figura 13 - saídas e retornos aos territórios do currículo por eixos formativos.	150
Figura 14 - Princípios norteadores do ritornelo curricular para o PPC de Letras/Inglês (UFNT)	152
Figura 15 - Avaliação como processo formativo circular num currículo em ritornelos	158
Figura 16 - Currículo como ritornelo: entre fluxos, territórios e criações	160
Figura 17 - Articulações plurais dos eixos formativos.....	172
Figura 18 - Saberes interconectados para a arquitetura do currículo.....	175
Figura 19 - Possibilidades das metodologias ativas no currículo ritornelar	181
Figura 20 - Ambientes para a aprendizagem integrada do currículo ritornelo	182
Figura 21 - Economia de espaço físico: do modelo tradicional à sala única	184
Figura 22 - Gráfico sobre a Economia da infraestrutura na adoção das metodologias ativas	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perspectivas teóricas do currículo em múltiplas abordagens.....	34
Quadro 2 - Compreensões de modelos curriculares	38
Quadro 3 – Categorias de referências das teorias de currículo.	38
Quadro 4 - Publicações sobre a temática das metodologias ativas	72
Quadro 5 - Diferenças entre competência e habilidade	79
Quadro 6 - Orientações para a elaboração de atividades na abordagem da sala de aula invertida.....	84
Quadro 7 - Aplicação da ABP na Harvard Medical School.	88
Quadro 8 - Estrutura metodológica da pesquisa	109
Quadro 9 - Lentes analíticas para o PPC de Letras/Inglês	113
Quadro 10 - Visão geral da estrutura do PPC	116
Quadro 11 - Resumo dos principais pontos das reformulações no PPC	136
Quadro 12 - Ambivalências metodológicas: entre a flexibilidade curricular e a estrutura tradicional.....	139
Quadro 13 - Avaliação no ritmo do ritornelo: entre processos criativos e normas avaliativas.....	140
Quadro 14 - Pesquisa e extensão como linhas de fuga: potências e limites na articulação curricular	141
Quadro 15 - Conjunto de segmentos para a criação do currículo à luz do ritornelo	155
Quadro 16 - Modelo-piloto 1 - ritornelo curricular para o PPC de Letras/Inglês (UFNT)	162
Quadro 17 - Organização por Eixos formativos e carga horária estimada	165
Quadro 18 - Linhas de fuga para o currículo rizomático por eixos transversais	167
Quadro 19 - Linhas de fuga para espaços criativos de aprendizagem do currículo	168
Quadro 20 - Linhas de fuga para o circuito de aprendizagens com fugacidades para o ritornelo curricular.....	169
Quadro 21 - Estrutura geral para o ritornelo curricular (carga horária total: 3.240h)	178
Quadro 22 - Descrição dos segmentos e dos componentes dos eixos formativos .	179

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Justificativas do objeto e problema de pesquisa	19
1.2 Problema de pesquisa	23
1.3 Objetivos da Pesquisa	24
1.3.1 Objetivo geral	24
1.3.2 Objetivos específicos.....	24
1.4 A metodologia da pesquisa.....	25
1.5 A estrutura da Tese.....	26
2 O CURRÍCULO DESTERRITORIALIZADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CRÍTICA: INTERFACES ENTRE AS TEORIAS CURRICULARES E O DEVIR EM DELEUZE E GUATTARI	28
2.1.1 As teorias curriculares em contexto: debate e repensar da construção de um currículo contemporâneo.....	36
2.1.2 A teoria curricular tradicional: perspectiva técnica	39
2.1.3 A Teoria curricular crítica: perspectiva emancipatória como construção social	41
2.1.4 A teoria curricular pós-crítica: currículo multifacetado	42
2.1.5 Desterritorializar para reterritorializar: um currículo-território.....	44
2.1.6 O Currículo como território de formação crítica	52
2.1.7 O currículo-devir: da concepção histórico-filosófica do Devir ao conceito em Deleuze e Guattari	56
3 CURRÍCULO DESTERRITORIALIZADO NA LICENCIATURA: AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO MEDIAÇÃO ALTERNATIVA O ENSINO E APRENDIZAGEM.....	66
3.1.1 Metodologias ativas: reflexões conceituais para a construção de um currículo desterritorializado	69
3.1.2 Abordagens e estratégias das metodologias ativas: o planejamento do currículo desterritorializado	78
3.1.3 Teorias da aprendizagem e abordagens pedagógicas: pilares para adoção das metodologias ativas.....	89
4 O DESENHO METODOLÓGICO	104
4.1 A qualitativa e interpretativista: natureza e instrumentos.....	105

4.2 Técnica da investigação: a pesquisa documental	107
5 ENTRE O PRESCRITO E O POSSÍVEL: UMA LEITURA CRÍTICA DO PPC À LUZ DO RITORNELO CURRICULAR, DAS TEORIAS DO CURRÍCULO E DAS METODOLOGIAS ATIVAS	111
5.1.1 Análise do prescrito: uma leitura estrutural do PPC de Letras/Inglês da UFNT	114
5.1.2 Entre a prescrição e a invenção: tensões e potencialidades para um currículo ritornelo no PPC de Letras/Inglês da UFNT	117
5.1.3 Tessitura curricular do PPC: articulações, fluxos e limites da organização didático-pedagógico	126
5.1.4 Percalços normativos e epistemológicos à emergência de um currículo-ritornelo	129
5.1.5 Currículo em disputa: entre a lógica linear do controle e o desafio à potência do ritornelo	134
5.1.6 Os caminhos no PPC de Letras/Inglês: aproximações e distanciamentos para um currículo deleuze-guattariano	137
6 DO PRESCRITO AO POSSÍVEL: BASES PARA UM CURRÍCULO RITORNELO NO PPC DE LETRAS/INGLÊS DA UFNT	144
6.1.1 Dos conceitos às imagens: cartografias estéticas para a composição visual do ritornelo-curricular	151
6.1.2 Do conjunto de segmentos à invenção: dispositivos para o ritornelo curricular do PPC de Letras/Inglês	154
6.1.3 (Des)territorializando o currículo: proposições para o ritornelo no PPC de Letras	161
6.1.4 As linhas de fuga para um currículo inventivo no PPC: a aprendizagem em movimento.....	166
6.1.5 O currículo com saída e retornos: invenções para compor um PPC.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE TERRITÓRIOS E RETORNOS	188
REFERÊNCIAS.....	193
ANEXO – LINK DO PPC DE LETRAS - INGLÊS	203

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta tese – que parte da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e Respektivas Literaturas (Letras/Inglês), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – propõe um modelo de componentes curriculares baseado em ritornelos¹ pelo uso das metodologias ativas² como abordagens orientadoras para novas práticas pedagógicas. Com o objetivo de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o um conjunto de ritornelos do currículo, são considerados, nesta perspectiva, os embates ideológicos e as questões de engajamento formativo crítico que estejam alinhados às demandas de sustentabilidade didático-administrativa contemporâneas.

Para tanto, admite-se que o fazer científico, no contexto dos estratos pedagógicos, está adjacente à ideia de ordem à aproximação dos núcleos desses elementos que se confluem na perspectiva proposta. Isto é, constitui-se dizer que as relações de poder-saber (Foucault, 1979) recursivas na esfera dessas estratificações surgem como imposições coordenativas, organizando-os e marcando suas identidades e diferenças. Nesse cenário, Deleuze e Guattari se apropriam de termos como relações de força, vetores, diagrama e outros vocábulos, para elucidar as suas composições como territórios (Deleuze, 1986;1988; Deleuze; Guattari, 2011). Nesse escopo, segundo os autores, as relações de “poder-saber” devem ser compreendidas como as relações de força que, ao vetorializarem os estratos, também os demarcam, estruturando-os como territórios (Deleuze; Guattari, 1997, 2010).

Com base no agenciamento das reflexões de Gilles Deleuze e Félix Guattari aos processos transformativos no campo da educação, esse estudo concebe o currículo na condição de território a ser explorado, especialmente no contexto do

¹ O fundamento principal das ideias ora delineadas está conjecturado com o objetivo de re(pensar) o currículo universitário de licenciatura de forma impassível, ou ao menos distante, da sua concepção tradicional. Para tanto, recorreremos às construções desse debate, ao conceito de Ritornelo desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari, especialmente em sua obra “Mil Platôs” (1997). As substâncias sobre tal conceito, especificamente para o que é proposto, buscam nas construções de sentidos fundamentados no movimento ritornelo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, caminhos que podem oferecer ricas perspectivas para repensar as configurações do currículo como pretende-se projetá-lo.

² Ao longo deste trabalho, utilizar-se-ão termos sinônimos e correlatos para a expressão “metodologias ativas”, conforme o contexto e a fluidez do texto. Tais termos incluem, mas não se limitam a “abordagens pedagógicas”, “estratégias de ensino”, “modelo ativo do fazer pedagógico” e “concepção pedagógica”, sendo todos eles concebidos na literatura da área como variações do mesmo construto.

ensino superior, onde se configura como um instrumento de hierarquização do conhecimento. Considerar alternativas curriculares, na perspectiva do currículo ritornelo, envolve pensar o currículo como território a ser desterritorializado e posteriormente reterritorializado, o que configura o ritornelo. Nessa lógica, reterritorializar o PPC de Letras/Inglês enseja linhas de segmentaridades rígidas, flexíveis, continuamente direcionadas por forças de orientação centrípeta, orientadas ao próprio estrato ou território (Deleuze; Guattari, 2010). Por sua vez, desterritorializar abrange lidar com linhas de fuga, cuja orientação se dá por forças centrífugas e seus vetores em expansão, sendo, respectivamente, a multiplicidade em oposição à unidade.

Logo, infere-se projetar um currículo plural, com linhas de fugas através das quais sejam repensadas mudanças nas práticas pedagógicas que acompanhem o movimento social contemporâneo. E, ao mesmo tempo que esteja, o currículo, deposto da sua estrutura rígida de uma segmentação tradicional. *A priori*, pela sua importância ao viés formativo, especialmente considerando os indícios que evidenciam a urgência da abertura do debate em torno dos modos como o currículo está atualmente configurado, principalmente por sua importância na formação acadêmica. Com isso, está pesquisa situa-se no campo de reflexão sobre as transformações globais que afetam o nosso país, que estão relacionadas aos processos de mudanças no plano político, social e educativo (Fleuri, 2006). Acrescido a isso, o currículo que ora se projeta, de forma inovadora, busca uma abordagem de aprendizagem profundamente ativa e significativa.

Nesse ponto, interpreta-se que as metodologias ativas como estratégias educacionais podem incentivar o desenvolvimento do aluno, protagonismo e autonomia do seu processo de aprendizagem e formação profissional. Em uma apresentação sintética dessa abordagem, e antecipando-se às discussões subsequentes, Moran (2015, p.19) indica que, “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”. Rocha *et al.* (2024) corroboram com a perspectiva do uso dessas metodologias no contexto do ensino superior:

No panorama educacional contemporâneo, as metodologias ativas emergem como um catalisador fundamental na transformação do processo de aprendizagem. A transição de um paradigma centrado no professor para

abordagens pedagógicas que priorizam a participação ativa dos alunos instiga reflexões profundas sobre o papel do educador e a dinâmica da sala de aula (Rocha et al.,2024, p.1).

De modo geral, ao integrar as ideias de Deleuze e Guattari (1997,2010) sobre a territorialidade, é preciso pensar uma abordagem que seja elaborada fora do eixo da concepção do currículo tradicional. Vislumbra-se, para tanto, que as metodologias ativas surgem com um caminho que visa um currículo flexível, dinâmico e plural em razão da proposta de ruptura em questão. Assim, é preciso conceber o currículo como um território em constante movimento que, ao ser desterritorializado, abre espaço para novas práticas pedagógicas, promovendo a formação crítica e o engajamento dos alunos. Isto é, parte-se do pressuposto de que o movimento de desterritorialização e reterritorialização onde se forma um novo território curricular pode ser amparado no percurso sobre as metodologias ativas, para serem priorizadas a participação dos alunos na conectividade entre teoria e prática e refletindo as transformações sociais e educacionais atuais em seu processo formativo.

Para Moreira e Candau (2007), o currículo está relacionado a diversas perspectivas, que surgem das distintas maneiras pelas quais a educação é historicamente vista e das influências teóricas prevalentes em um dado momento. No sentido de compreendê-lo terminologicamente, vários aspectos socioeconômicos, políticos e culturais influenciam a compreensão. Nesse sentido, definem o currículo como os saberes a serem transmitidos e assimilados, assim como os processos de avaliação que os afetam. Outrossim, ele envolve conteúdo que os estudantes devem aprender de forma crítica e reflexiva, possibilitando que construam a autonomia e desempenhem um papel ativo no processo educacional.

O currículo atua como um instrumento crucial no processo de ensino e aprendizado, além de assegurar, mediante uma abordagem sistêmica e comprometida com a diversidade e os direitos humanos, a inclusão dos estudantes nos cursos de graduação. Isso se dá através de estratégias pedagógicas, organização de diversos recursos didáticos e possíveis modificações curriculares (Silveira; Garces; lauxen, 2023). Em face disso, enquanto instrumento oficial das práticas pedagógicas, deve contemplar na sua estrutura, além das exigências legais e normativas que regem o sistema de ensino no Brasil, mecanismos para formar não apenas profissionais tecnicamente competentes, como também, cidadãos críticos e conscientes sobre às novas formas de compreender o mundo. Entretanto, Silva, Najjar e Lima (2020)

criticam a ênfase nos exames e no controle sobre os currículos que limita uma formação mais humanista e cidadã, focando apenas na parte técnica e nos resultados imediatos:

No Ensino Superior, especificamente, o foco nos exames, com forte apelo técnico e profissionalizante, tem produzido distorções no currículo ao restringi-lo da diversidade e do contexto e afastá-lo dos objetivos educacionais mais amplos de formação cidadã e de emancipação humana. Além disso, os “remédios” têm seguido, invariavelmente, uma mesma receita de buscar ampliar o controle sobre o fazer das instituições e dos docentes. Assim, para além dos exames, se tem buscado determinar o que se ensina e como se ensina pelo controle do produto (Silva; Najjar; Lima, 2020, p.43).

Há tempos, a ideia de um currículo orientador de práticas bancárias, com foco apenas no ensino, que desconsidere as realidades das problemáticas contemporâneas, é severamente confrontada por outros ideais. Conforme afirma Canen (2015), “a noção de currículo como artefato meramente técnico, neutro, foi desafiada particularmente pela teorização crítica, que evidenciou as relações de poder à base das “escolhas” curriculares e da seleção de conhecimento escolares” (Canen, 2015, p.177). Nesse contexto, a ideia de um currículo inovador surge como um caminho possível de resposta às demandas emergentes sociais, em que a aprendizagem é vista como emancipatória à imposição de classes sociais. No entanto, sublinha-se que ainda predomina na maioria dos contextos universitários a ideia de um currículo mais “conservador”.

Reconhece-se que a universidade, por meio de seus instrumentos documentais, como seus PPCs e outras normativas institucionais que abrangem o processo educacional, configura-se como um espaço de aprendizado e geração de conhecimentos que objetivem criar movimentos interseccionados com o ambiente externo a ela. Ou seja, ela deve ser não apenas uma intermediadora de repositório de saberes, mas um espaço dinâmico capaz de fazer com que os profissionais que por ela passam levem consigo uma aprendizagem que interaja com as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Em que, por meio dos objetivos curriculares, os aprendentes sejam capazes de enfrentar os desafios de um mundo progressivamente mais complexo e interconectado.

A reflexão sobre como o currículo deve se adaptar em razão das mudanças de paradigmas da sociedade, é posta nesse debate, a partir da perspectiva pós-moderna sobre o currículo, dadas as contribuições de Doll (1997). Ele afirma que houve uma evolução das teorias do currículo, considerando o ponto de vista das exigências de

novos princípios, visões, problemas e métodos frente a mudanças sociais, econômicas, políticas, científicas, estéticas e culturais:

Nesta parte do campo, são endêmicos os debates sobre a natureza e o propósito do currículo, assim como os debates sobre como o currículo se relaciona às questões de classe, raça, gênero, processo, ideologia, individualismo, self, Hermenêutica, Ecologia, Teologia, cognição e todos os “ismos” presentes na nossa era “pós”, para citar apenas uma lista parcial. (Doll, 1997, p. 177).

Dessa maneira, através da visão de Doll (1997), evidencia-se que o currículo deve adaptar-se constantemente aos reflexos das diversidades e das complexidades da sociedade contemporânea. Nessa lógica, a construção curricular não deve ser pretendida de forma estática, mas deve agregar em seu processo elaborativo as múltiplas questões que atravessam o mundo moderno. Tem-se, portanto, a ideia de que currículo universitário, ou de qualquer outro nível de ensino, não esteja limitado a um conjunto rígido de conteúdo, mas seja um instrumento transformador e de constante negociação e adaptação. Fomentando nos seus usuários o engajamento do seu aprendizado com as realidades multifacetadas e as problemáticas globais que caracterizam a sociedade atual.

Nessa esteira, tais mudanças provocam um desconforto à medida que um trabalho de construção ou reformulação de uma proposta de ensino exige um alto grau de comprometimento e conhecimento dos seus elaboradores. Além disso, deve considerar os impactos que essas mudanças podem provocar nos ambientes educacionais, tanto em relação à sua aplicabilidade teórica quanto prática. Nesse contexto, Scheibe (2009) observa que:

Estudos mostram que muitos professores, mesmo quando aderem às novas propostas curriculares, buscam interpretá-las e adaptá-las conforme o contexto institucional do seu do seu local de trabalho, atribuindo características específicas aos conteúdos e práticas de ensino. Também há situações em que novas propostas trazem insegurança e inquietações aos docentes porque rompem com práticas já estabelecidas (Scheibe, 2009, p. 85).

Em vista disso, as alterações curriculares, apesar de necessárias e urgentes, tendem a ser desafiadoras tanto para os educadores quanto para os alunos. Pois elas exigem flexibilidade e disposição para repensar práticas pedagógicas consolidadas em muitos dos espaços educacionais universitários. Acrescenta-se que a adaptação

ao novo não se limita apenas à atualização dos conteúdos, mas, junto a isso, ao processo contínuo de reflexão crítica sobre as metodologias, abordagens e os objetivos educacionais.

Outra questão relativa a repensar outras constituições curriculares está no fato de que nesses ambientes há alunos provenientes de diversas origens, com formas distintas de aprender e se relacionar. Isso cria um ambiente acadêmico voltado para a formação profissional, promovendo a troca de saberes e o diálogo entre docentes e discentes (Fiorin, 2015). Por esse aspecto, essa reflexão deve ou pelo menos deveria fazer parte da construção do currículo pensado nos PPCs de graduação/licenciatura que fazem parte da estrutura de uma Instituição de Ensino Superior (IES).

Esse contexto se torna ainda mais relevante quando se infere que os cursos de licenciaturas, que formam profissionais da educação básica são importantes meios de alinhamento entre a teoria e prática, em razão de uma gama de conhecimentos aprofundados, pertencentes a essa área do conhecimento. Sendo que ao acadêmico, ao concluir os requisitos estabelecidos pela IES lhe será outorgada uma certificação/diplomação de licenciado. Nesse processo formativo, “o currículo representa tudo o que o aluno precisa aprender no meio social e escolar” (Gonçalves; Soares, 2011, p.58). Contudo, compreende-se que os currículos desses cursos surgem como o mecanismo de convergência entre o princípio, meio e fim da formação acadêmica. Nesse contexto, o currículo passa a ser principal componente nesse nível de ensino e os estudos sobre ele são cada vez mais frequentes, conforme observamos nas reflexões de Gesser e Ranghetti (2011):

A literatura e alguns pesquisadores, voltados aos estudos de currículo no ensino superior, sinalizam que os componentes curriculares dessa modalidade de ensino produziram maior sentido à formação se estabelecessem vínculos com o contexto de atuação da vida dos sujeitos em formação e dos saberes necessários ao exercício da profissão. Por isso, é salutar que a proposta de currículo para a contemporaneidade cultive, em sua estética, elementos que auxiliem o ser humano a ser mais, a transcender seus limites e a trabalhar sobre suas possibilidades para (re) criar o próprio modo de fazer e pensar cada profissão (Gesser; Ranghetti, 2011, p.4).

Conforme apontam Gesser e Ranghetti (2011), é indispensável que os currículos no ensino superior constituam vínculos com o contexto real de atuação dos acadêmicos, criando um sentido mais profundo e relevante para sua formação. Dentro dessa perspectiva, os currículos nos moldes tradicionais já não têm mais espaço, uma vez que as questões de um mundo em constante mudança exigem uma formação

mais adaptável às novas ou outras realidades social-cultural-político³. Assim, a proposta de elaborar um currículo para a licenciatura mais ativo no protagonismo da aprendizagem empenha-se em responder a essas exigências, promovendo uma formação mais integrada, interativa e alinhada às necessidades imanentes do mundo contemporâneo.

A Lei de Diretrizes Básicas (LDB), instituída através da Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta uma clara visão sobre autonomia de criação de cursos e seus programas curriculares:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes (LDB, 1996).

No contexto de construção curricular de forma autônoma, a LDB não apenas reconhece, mas também assegura a autonomia das IES, no sentido de lhe conferir a prerrogativa para criar, organizar e extinguir cursos, incluindo a elaboração de seus currículos e programas de ensino. Além disso, a LDB, através do dispositivo de lei supracitado, é clara ao garantir que as universidades, em seu exercício de autonomia, possam criar e ajustar seus programas, sempre observando as normas gerais estabelecidas pela União e, quando aplicável, pelo respectivo sistema de ensino.

Essa disposição legal reforça a importância de conceber currículos flexíveis nas IES, capazes de acompanhar as transformações sociais e os avanços do conhecimento. Nesse sentido, é possível inferir que pensar o currículo da licenciatura deveria ser também uma questão estratégica para a universidade. No caso da formação de professores, a autonomia curricular deve ser vista como uma oportunidade estratégica para essas instituições adaptarem seus cursos às demandas contemporâneas, assegurando uma formação contínua alinhada tanto às exigências legais quanto às necessidades da sociedade.

Não se trata apenas de cumprir uma exigência legal, mas de criar um ambiente educacional que prepare os futuros profissionais para enfrentar os desafios não apenas do ensino, mas que esses programas de curso se alinhem efetivamente à

³ Mudanças constantes solicitam currículos imanentes, do tipo ritornelo, que respeitam as idiosincrasias de cada classe e de cada estudante.

teoria e à prática de maneira eficaz e promovendo a continuidade e relevância da instituição no cenário educacional contemporâneo. Acrescenta-se a isso as reflexões de Silveira, Garces e Lauxen (2023) ao afirmarem que:

A organização curricular deve objetivar a formação profissional, mas também o desenvolvimento pessoal de indivíduos capazes de desempenharem, de forma crítica e reflexiva, sua atuação nos meios profissionais, culturais, políticos e sociais, visando além da especificação profissional também a emancipação dos sujeitos, buscando a integração que respeite as diversidades (Silveira; Garces; Lauxen, 2023, p. 32).

Assim, a construção de pesquisas curriculares para o ensino superior torna-se fundamental para serem repensadas as formas de articulações eficazes entre teoria e prática, não apenas para garantir uma formação alinhada às necessidades da sociedade, como também assegurar a continuidade e relevância dessas instituições no cenário educacional. Nesse sentido, conforme argumentam Silveira, Garces e Lauxen (2023), a organização do currículo deve ir além da formação profissional, isto é, deve-se buscar o desenvolvimento pessoal e a emancipação dos sujeitos, respeitando e promovendo a integração das diversidades no contexto formativo.

Com base no exposto e considerando as inquietações e os desafios que emergem neste cenário de mudanças sociais, políticas e educacionais, a avaliação do PPC de Letras/Inglês torna-se essencial. É crucial examinar se as orientações e táticas curriculares implementadas estão de fato em sintonia com as demandas do mundo atual, fomentando uma educação que não apenas atenda às necessidades de um mercado de trabalho em constante transformação, mas também forme cidadãos críticos e aptos a enfrentar as complexidades do cenário social e cultural. Nesse sentido, a necessidade de um currículo de licenciatura, que seja mais do que um conjunto inflexível de conteúdos e de matérias, pode ser favorável ao curso, quando se consideram os processos dinâmicos, adaptáveis e interativos, no qual o ensino se ajuste às novas realidades.

1.1 Justificativas do objeto e problema de pesquisa

Procede-se à justificativa da análise do PPC do curso de Letras/Inglês, sustentando-a, primeiramente, nas reflexões que concernem à importância do ensino e da aprendizagem do inglês no mundo globalizado no contexto da língua inglesa (LI)

no âmbito da geopolítica⁴. Pois, assim como Breton (2005) afirma que a LI está um pouco presente em todos os lugares do mundo, Rajagopalan (2005) destaca que “a língua inglesa se encontra profundamente estabelecida como a língua-padrão do mundo, como parte intrínseca da revolução global das comunicações” (Rajagopalan, 2005, p. 135). Nesse bojo, dada a importância da LI para o desenvolvimento social e crítico do sujeito, o ensino dessa língua necessita, como forma de aprendizagem, acompanhar a dinâmica do mundo globalizado, nas grandes e pequenas cidades, nas velhas e novas instituições de ensino superior do país.

As discussões concernentes aos desafios do processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira (LE) no Brasil, na maioria, são reflexos da necessidade de mudanças de velhos paradigmas didáticos que muitas das vezes não condizem com a realidade local na qual se encontram inseridos educadores e aprendizes. No mundo globalizado, há uma demanda por indivíduos e sociedade que ampliem suas estratégias e suas soluções de maneira que esses assegurem sua importância num contexto global cada vez mais conectado (White, 1996). Seguindo esse raciocínio, assegura-se que as IES, por cooperarem para o aumento do conhecimento e do desenvolvimento local e regional, apresentam-se como imprescindíveis ao processo de adequação da sociedade às mudanças provocadas pela globalização (Teodoro, 2011; Das Sobrinho; 2005; White, 1996).

Segundo, a tese que apresento⁵ tem suas raízes em uma inquietação também pessoal que está intrinsecamente ligada à minha formação profissional e posteriormente ao meu contexto de trabalho como servidor público federal na então Universidade Federal do Tocantins (UFT), hoje, Universidade Federal do Norte do

⁴ De acordo com Lacoste (2005, p. 7), o termo geopolítico trata-se de “toda rivalidade de poderes (e de influências) sobre territórios”

⁵ Da página 17 a 20, optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular, em razão da necessidade de explicitação de experiências pessoais relacionadas à trajetória acadêmica e profissional do autor, as quais se mostram fundamentais para a construção e a justificativa dos objetivos da presente tese. Ressalta-se que, nas demais seções do trabalho, mantém-se a escolha por uma linguagem impessoal, conforme as convenções acadêmicas.

Tocantins (UFNT)⁶. Licenciado em Letras em 2010, com dupla habilitação⁷ em Língua Portuguesa, sendo a habilitação 1 (LP – H1) e Língua Inglesa, habilitação 2 (LI – H2) e respectivas Literaturas, sempre tive a crença⁸ de que a LI seria o campo de ensino do qual eu teria mais afinidade de trabalho por uma série de motivos afetivos que estão presentes na minha formação profissional. Apesar disso, tive pouco tempo como professor regente da LI, pois, no segundo semestre de 2014, fui efetivado como assistente administrativo do quadro permanente de servidores técnico-administrativos da UFT/UFNT. Sendo que, a partir de então, não mais lecionei na área de formação.

Em 2016, ingressei no programa de Mestrado em Letras com foco no ensino de língua e literatura, ministrado no Câmpus de Araguaína, sob orientação da Profa. Dra. Selma Abdalla Dias Barbosa. Nesse percurso, investiguei, desenvolvi e defendi a pesquisa intitulada “a (s) crença (as) de uma professora em relação ao uso de música como estratégia de ensino de língua estrangeira (inglês): criticidade e reflexividade nas crenças contextuais”. Contudo, apesar dos achados desse trabalho terem sido fundamentais para o aprofundamento da minha reflexão sobre a prática docente e sobre o uso de recursos inovadores no ensino de línguas estrangeiras (LE), houve um cessar empírico, mas o desejo em debater questões educacionais relacionadas a LI continuaram latentes até as inquietações que surgiram para o estudo dessa tese.

⁶ A ideia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) nasce em 2015, com o movimento de estudantes, professores, servidores e organizações civis que, a partir do desmembramento dos Câmpus de Araguaína e Tocantinópolis da Universidade Federal do Tocantins (UFT), conquistaram autonomia financeira e pedagógica, tornando-se uma nova Universidade. E que, alavancaram as pesquisas na região, promovendo o desenvolvimento social e econômico da região norte do Tocantins. A Universidade Federal do Tocantins (UFT) assinou termo de cooperação com o Ministério da Educação (MEC) e foi a universidade tutora da UFNT. Assim, a criação da UFNT atende à necessidade de expansão do Ensino Superior na região norte do estado, além de beneficiar cerca de 1,7 milhão de habitantes, abrangendo 66 municípios do Tocantins, Pará e Maranhão.

⁷ Em 2009 o colegiado de Letras aprovou um novo Projeto Pedagógico de Curso, substituindo o anterior, datado de 2003, que seguia uma matriz curricular aprovada ainda em 2001 e a legislação correspondente. No projeto de 2003, o curso de Letras se apresentava como uma dupla licenciatura (Português/Inglês), com regime de matrícula semestral e por créditos e uma carga horária total de 3480 horas. No projeto de 2009, o Curso de Letras divide as licenciaturas em Língua Portuguesa e Respectivas Licenciaturas e Língua Inglesa e Respectivas Licenciaturas, perspectiva mantida no atual PPC. Ainda com relação ao projeto de 2009, os quatro primeiros períodos eram comuns às duas licenciaturas, cabendo ao acadêmico selecionar a área específica a partir do 5º semestre. Um núcleo comum, constituído prioritariamente com disciplinas pedagógicas obrigatórias segue articulado até o 8º período. Em 2019, foi aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação em Letras Língua Inglesa e suas respectivas Literatura, que permite já a partir do terceiro semestre, a escolha do acadêmico por uma das habilitações dentre outras mudanças.

⁸ Utilizo o termo crença (SILVA,2011; CAMPOS 2011; BARCELOS ,2006, 2013; VIEIRA-ABRAHÃO,2006; LIMA,2006), dos estudos sobre as crenças de professores LI no contexto de ensino e aprendizagem na sala. Construto teórico que balizaram o meu trabalho de dissertação de mestrado.

Antes de ingressar no mestrado, fui convidado para integrar a equipe de gestão administrativa no Câmpus de Araguaína, na qual permaneci e acompanhei grande parte do processo de transição de UFT para UFNT, desligando-me das atividades administrativas em dezembro de 2021, para focar na minha qualificação profissional em razão dos estudos do doutorado. Nesse período, participei de inúmeras reuniões administrativas com pautas importantes sobre os cursos de licenciatura presenciais do Câmpus de Araguaína, hoje Centro de Ciências Integradas (CCI/CIMBA)⁹ relacionadas sobre à preocupação de pensar em estratégias para a sustentabilidade desses cursos em razão de um cenário com baixo número de acadêmicos nesses cursos. Além disso, em decorrência da situação epidemiológica ocasionada pela COVID-19¹⁰ no Brasil, foram suscitadas questões envolvendo a modalidade de ensino presencial e as dificuldades de adaptação dos seus currículos a essa nova era mundial que exigia um ensino remoto e/ou híbrido, dada as restrições de distanciamento para a contenção da doença.

Foi nesse contexto que despertei a curiosidade para uma pesquisa voltada para o curso de Letras/Inglês, talvez pelas crenças e afinidades que já citei anteriormente, mas, certamente para pensar como servidor público da esfera executiva educacional, para pensar num currículo do curso de licenciatura que fosse adaptável a mudanças sociais e contextuais, e não um currículo que não fosse capaz de ser moderno e ao mesmo sustentável para a manutenção do curso e da própria universidade.

Em síntese, a análise do PPC do curso de Letras/Inglês é essencial não apenas para compreender o papel da formação de professores de LI diante das transformações impositivas da globalização, como também, permitir uma reflexão sobre a necessidade de um currículo pujante e até mesmo compreender qual o reflexo do curso para o mercado de trabalho¹¹. Ou seja, que seja um currículo ao mesmo

⁹ O CCI, Câmpus de Araguaína, oferecia à época de forma presencial os cursos de Licenciatura em Letras, Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia.

¹⁰ Segundo o portal eletrônico do Ministério da Saúde, os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminado e transmitido de pessoa para pessoa.

¹¹ Segundo o PPC “o curso de Letras de Araguaína volta-se, sobretudo, para a formação de docentes capacitados para atuar no Ensino Fundamental e Médio, nas áreas de Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas” (PPC, p.46), porém, em contexto regional, a falta de informações detalhadas, em especial no Estado do Tocantins, dificulta a análise precisa do mercado de trabalho para docentes de inglês nas escolas públicas do Norte do Brasil. Em pesquisa realizada no site Secretária de Educação (SEDUC/TO), não foi possível localizar, pelos menos de forma fácil ou compreensível, dados

tempo, flexível às mudanças e sociais e contextuais, e sustentável enquanto instrumento de permanência e fortalecimento dos cursos de licenciatura e da própria IES.

Assim, considerando as reflexões sobre a importância da língua inglesa como instrumento de comunicação global e, o impacto das mudanças geopolíticas, é imprescindível que o currículo do curso se adapte às necessidades contemporâneas, integrando práticas pedagógicas inovadoras e flexíveis. Além disso, reforço que a minha experiência pessoal e profissional, que inclui tanto a vivência no ensino de LI, como a gestão administrativa no contexto universitário são elementos que ensejam propormos um debate para pensarmos um currículo que não só se alinhe às novas demandas educacionais, mas que também seja capaz de se adaptar a crises, como a provocada pela pandemia de COVID-19. Portanto, esta análise visa contribuir para a reformulação e reconfiguração do PPC do curso Letras/Inglês mais dinâmico, resiliente e alinhado com as necessidades de uma sociedade em constante transformação.

1.2 Problema de pesquisa

Fica assim determinado que o problema da proposta de pesquisa é o que segue: de que maneira as bases filosóficas do processo ritornelo deleuze-guatarriano aliadas as teorias das metodologias ativas podem contribuir para a inovação e/ou adaptação do currículo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), visando formar profissionais-cidadãos de ensino de LI preparados para responder às exigências sociais, políticas e culturais contemporâneas, no contexto de um mundo globalizado e de mudanças educacionais urgentes?

públicos atualizados sobre a quantidade de professores de inglês ou vagas disponíveis nas escolas públicas estaduais. E não apenas numa esfera regional, o site do Ministério da Educação (MEC) não há dados específicos sobre a empregabilidade desses profissionais. Em razão disso, a ausência de informações dificulta a compreensão da demanda e das oportunidades de emprego para esses profissionais na região. Essas condicionantes se somam os desafios relacionados à formação profissional, à valorização da carreira e à adequação das políticas educacionais. Em face disso, é essencial que políticas públicas voltadas para a educação na região norte considerem a formação e a valorização dos professores de LI, além de promover a transparência e o acesso a dados que permitam uma análise mais precisa do mercado de trabalho nesse setor.

Alinha-se ao questionamento acima a reflexão sobre qual a projeção de impactos dessa nova proposta de abordagem curricular para possíveis favorecimentos à sustentabilidade didático-administrativa do curso e da instituição de ensino, bem como pensar no fortalecimento do protagonismo discente enquanto sujeito ativo na construção de seu itinerário formativo.

Com isso, a pesquisa proposta se justifica justamente para explorar e fundamentar a construção de um currículo que seja capaz de integrar as diretrizes da aprendizagem ativa, com foco no protagonismo do estudante, e, ao mesmo tempo, respeitar a autonomia das universidades para organizar seus programas conforme as necessidades do mundo contemporâneo, com contribuições significativas para a construção de um currículo mais dinâmico e relevante ao processo formativo. Para tanto, consideramos também relevância social os seguintes pontos:

- A adaptação do currículo às demandas contemporâneas;
- Perceber a relevância de pensar um currículo ritornado em que as metodologias ativas sejam propícias ao processo de ensino-aprendizagem;
- Debater os desafios de novas estruturas curriculares para o curso de licenciatura em Letras/Inglês em um mundo globalizado;
- Abordar as discussões sobre o papel da autonomia da Universidade frente às propostas de flexibilização curricular.

1.3 Objetivos da Pesquisa

1.3.1 Objetivo geral

Analisar e propor um conjunto de segmentos para a construção de uma estrutura curricular baseada em ritornos para o PPC de licenciatura em Letras/Inglês, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, baseado na utilização de metodologias ativas, visando contribuir para o processo de aprendizagem, tornando-o mais engajado, crítico e alinhado às demandas de sustentabilidade didático-administrativa contemporâneas.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar na estrutura do PPC de Letras/Inglês, as possíveis lacunas/limitações relacionadas à sua implementação, fazendo uma análise da sua atual abordagem metodológica;
- Discutir as inovações pedagógicas relacionadas às metodologias ativas com ênfase no protagonismo do acadêmico, correlacionando-as às teorias de currículo e à sua desterritorialização, respectivamente;
- Desenvolver uma proposta que auxilie na elaboração de uma estrutura curricular flexível e adaptável, alinhando o currículo ao viés do ensino crítico com foco nas demandas emergentes formativas locais e regionais;
- Analisar a viabilidade da implementação do modelo de currículo proposto, considerando a adequação dos recursos didático-administrativos ao longo do curso.

1.4 A metodologia da pesquisa

Em termos metodológico, adotou-se a abordagem qualitativa e interpretativista, de base cartográfica, fundamentada nas bases teóricas dessas perspectivas. A proposta é analisar o PPC (PPC) de Letras/Inglês da Universidade Federal do Norte do Tocantins, visando investigar se a abordagem metodológica do curso promove um currículo inovador e integrado ou se continua estruturado em um modelo tradicional. A escolha dessa abordagem metodológica procura explorar, a partir dos caminhos que serão percorridos, como pode-se pensar em novas diretrizes para elaboração de um currículo mais dinâmico, inovador e contemporâneo.

Os dados foram coletados através da pesquisa documental, usando como fonte primária o do PPC de Letras/Inglês e documentos secundários, como a literatura especializada relativa ao currículo universitário e das metodologias ativas. A análise foi realizada partir da leitura crítica desses documentos, levando em consideração exterioridades como o contexto local, autores, interesses e confiabilidade das informações. A técnica de análise documental inclui a organização e filtragem dos dados, priorizando aqueles mais relevantes para a investigação, e a interpretação é realizada de forma reflexiva, buscando relacionar os dados ao contexto e às questões teóricas da pesquisa.

1.5 A estrutura da Tese

Esta tese está estruturada em seis capítulos, os quais estão apresentados de forma concisa a seguir. No primeiro capítulo, oferece-se uma visão geral do tema, abordando a contextualização sobre o currículo na universidade e a apresentação do objeto de pesquisa. Nesse capítulo, ainda são expostas às justificativas para a realização do estudo, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, o percurso metodológico adotado, bem como a estrutura organizacional da própria tese.

No segundo capítulo, apresentam-se os fundamentos teóricos que versam sobre as concepções de currículo e as suas particularidades, mobilizando as teorias junto aos princípios filosóficos de território, desterritorialização e reterritorialização propostos por Deleuze e Guattari no processo do ritornelo. Assim, almeja-se refletir sobre a necessidade de ruptura com as formas tradicionais de ensino e aprendizagem, visando à construção de um currículo não tradicional. A interface entre esses preceitos teóricos e filosóficos propõe a desconstrução de modelos pedagógicos rígidos, favorecendo práticas mais flexíveis e inovadoras que estimulam uma formação crítica, dinâmica e autônoma. Com isso, o capítulo explora a desterritorialização do currículo como um processo essencial para a reconfiguração desse artefato educacional, para uma estrutura de diretrizes que rompam com a linearidade e a uniformidade das abordagens tradicionais, que não dialogam com a pluralidade, a criatividade e a reflexão crítica para o ensino e aprendizagem.

O terceiro capítulo tem como foco a análise das inovações pedagógicas decorrentes das metodologias ativas que projetam o protagonismo do aluno como um elemento central nesse processo. Discute-se como essas metodologias podem ser entendidas a partir da mediação alternativa à aprendizagem tradicional, promovendo um currículo mais dinâmico e participativo. Para tanto, correlaciona-se as práticas das metodologias ativas com as teorias do currículo, considerando a desterritorialização como um princípio que permite a desconstrução das formas rígidas e fixas de ensino e favorece um ensino mais crítico, autônomo e transformador da realidade a qual o aluno encontra-se como parte.

O quarto capítulo aborda a descrição detalhada dos métodos e procedimentos que foram utilizados na pesquisa. Apresenta-se o tipo de pesquisa, as abordagens e estratégias, instrumentos e procedimentos de coletas de dados, o tratamento desses

dados, sendo esse capítulo fundamental para garantir a confiabilidade e validade dos resultados.

O quinto capítulo está centrado na análise detalhada do PPC de Letras/Inglês, com o intuito de identificar as lacunas e limitações para implementação desses conceitos. Nessa etapa da tese, busca-se compreender como o currículo pode orientar as práticas pedagógicas do curso, se podem estar vinculadas a métodos mais tradicionais ou, ao contrário, se podem indicar um movimento de mudança e inovação. Investiga-se a partir dos achados, como poderá ser feita a reformulação do currículo em questão.

No sexto capítulo, propõe-se o desenvolvimento de uma estrutura curricular flexível e adaptável, alinhando-a ao viés do ensino crítico, com foco nas demandas emergentes formativas locais e regionais. A partir de uma análise profunda das etapas anteriores, o capítulo intenciona criar uma proposta que permita a construção de um currículo dinâmico, capaz de responder de forma ágil às transformações e desafios da sociedade contemporânea. Faz-se uma reflexão sobre a viabilidade da implementação desse modelo curricular, levando em consideração a adequação dos recursos didático-administrativos disponíveis ao longo do curso. A proposta, portanto, visa colaborar para que as mudanças sugeridas não só sejam apenas teóricas, mas também realizáveis na prática, proporcionando uma formação que dialogue com as especificidades do contexto local e regional na qual o curso de Letras/Inglês se encontra localizado e, ao mesmo tempo, favoreça uma formação crítica, reflexiva e capaz de preparar os alunos para os desafios globais.

As considerações finais que encerram o percurso da tese em questão oferecerem uma análise crítica e reflexiva sobre os resultados obtidos ao longo da pesquisa, destacando suas implicações teóricas e práticas. As contribuições da investigação, para o campo de estudo, enfatizam tanto os achados quanto as limitações encontradas durante o processo. Além disso, sugerem possíveis caminhos para futuras pesquisas, considerando lacunas identificadas e novas questões que surgiram ao longo do estudo. Por fim, apontam a relevância da pesquisa no contexto regional, reafirmando sua importância para o avanço do conhecimento na área abordada.

2 O CURRÍCULO DESTERRITORIALIZADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CRÍTICA: INTERFACES ENTRE AS TEORIAS CURRICULARES E O DEVIR EM DELEUZE E GUATTARI

“Todo livro de currículo que se preze inicia com uma boa discussão sobre o que é, afinal, o currículo” (Tomaz Tadeu da Silva, 2010, p.14).

A epígrafe que inaugura o presente capítulo, de autoria do Professor Tomaz Tadeu da Silva (2010), suscita uma reflexão profunda concernente à temática curricular, mostrando-se fundamental em qualquer debate que se proponha a abordar essa temática. Com vasta trajetória em pesquisas na área da educação e nas teorias do currículo, Silva (2010) faz um convite para este debate a partir da análise sobre os sentidos que atribuímos ao termo currículo. Este aspecto configura-se como início da reflexão que será desenvolvida ao longo do trabalho e que se alinha às contribuições de autores como Silva (2001; 2010), Lopes e Macedo (2011), Moreira (2005), Goodson (2013), Pacheco (1995), Apple (2006; 2007), Sacristán (2013) Paraíso (2024), Freire (2000), Arroyo (2013), entre outros autores que organizam suas reflexões em torno dos marcadores teóricos que exploram o(s) sentidos do nosso objeto de estudo, isto é, o currículo. A partir dessas teorias, propomos explorar os sentidos atribuídos ao currículo, buscando compreender como ele se manifesta e se distende nos diferentes contextos de uso.

Considerando tais inferências, essa discussão se inicia com uma breve análise etimológica do termo em questão, que se revela inicialmente por meio de um significado restrito e vai ganhando outras formas com significados mais amplos. Pacheco (2005) destaca que o termo currículo teve seu significado dicionarizado pela primeira vez em 1663. No dicionário Houaiss (2004), a palavra currículo tem um significado mais restrito, no sentido de ser uma programação de curso ou de uma matéria a ser examinada.

Sob essa perspectiva, observa-se a ideia de currículo vinculado dentro do planejamento rígido de conteúdos a serem abordados. No entanto, na expansão da discussão etimológica do termo currículo tem-se em Sacristán (2013) a ideia de que o currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Nesse caminho, Goodson (2013) amplia esse entendimento ao traduzir o

sentido para a palavra currículo advindo do termo latino *scurrere*, correr, o qual se refere ao curso. Em razão disso, as implicações etimológicas para o debate proposto são as de que o currículo é definido como um caminho a seguir, ou mais especificamente, como uma apresentação (GOODSON, 2013). À luz dessas interpretações, afirma-se que o currículo não se restringe apenas a uma lista de conteúdos a serem transmitidos, mas um caminho estruturado que deve orientar o processo de aprendizado, um percurso condutor do conhecimento. Cabe destacar que, em sua origem, o termo currículo está relacionado a contextos históricos nos quais ele representava o território demarcado e regrado do conhecimento, ou seja, uma visão mais limitada do conhecimento.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 19) observam que, “embora simples, a pergunta “o que é currículo?” não tem encontrado uma resposta fácil”. Albert Victor Kelly, no livro “*o currículo: teoria e prática*”, argumenta que o termo currículo “é usado com vários sentidos e várias definições têm sido apresentadas [...]” (Kelly, 1981, p.2). Goodson (2013) complementa essa análise ao destacar que “*curriculum* é uma palavra-chave com expressivo potencial de exumação e análise por parte dos estudiosos, pois o “pânico moral” em torno de um significado é muitas vezes produzido de forma extremamente pública” (Goodson, 2013, p.17). Diante dessa profusão de ideias, propõe-se, a seguir, expor uma visão mais tecnicista de compreensão do que é o currículo apresentada por Ribeiro (1990). Esse conceito contribui para que se repense o formato e o papel do currículo diante das demandas sociais contemporâneas:

O elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso. O currículo (nesta acepção) confunde-se com “plano de estudos”, consistindo num conjunto estruturado de matérias de ensino com peso relativo diverso, que se traduz, concretamente, na distribuição variada de tempos letivos semanais ou de “unidades de crédito” a cada uma das disciplinas que fazem parte de tal plano de estudos. Neste sentido se fala, por exemplo, do currículo do ensino secundário, do 1º ciclo do ensino básico ou do curso de economia (Ribeiro, 1990, p. 11).

Silva (2001) também expressa uma visão sobre o sentido de currículo com foco numa perspectiva mais transmissiva do conhecimento, postulando uma forma mais passiva de contemplar a aprendizagem. Para Silva (2001) o currículo se refere a um conjunto de matérias/conteúdos selecionados que devem ser transmitidos aos alunos,

e que “o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas” (Silva, 2001, p.13).

No entanto, mesmo compreendendo que os conceitos mais prescritivos do currículo são necessários para fins de sua organização didático-administrativa voltada para os ambientes oficiais de ensino, escolas e universidades, entende-se que ainda é necessário que se amplie a perspectiva relativa ao sentido do currículo. Por essa defesa, ele deve ser elaborado de maneira mais flexível e adaptada às necessidades contemporâneas. Entretanto, mobilizam-se outros conceitos que tocam à desconstrução da forma de ver o currículo e que demonstra aspectos rígidos quanto à sua estrutura e objetivos educativos. Em vista disso, Lopes e Macedo (2011) oferecem um conceito de currículo mais abrangente e humanizador, em que ocorra uma conexão entre os guias curriculares e as experiências vivenciadas em sala de aula:

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/ atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/ atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso, que tem sido chamado de currículo: a ideia da organização, prévia ou não, de experiências/ situações de aprendizagem realizada por docentes/ redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (Lopes; Macedo, 2011, p.19).

Assim, sobre a noção de currículo, conforme exposto por Lopes e Macedo (2011), nota-se uma complexidade na análise sobre sua definição exata. Nessa perspectiva, revela-se sobre ele uma natureza multifacetada que, desde as suas raízes etimológicas, aponta para uma demarcação dos conhecimentos advindos da sua estrutura enquanto documento normativo, quando se considera o currículo um instrumento do Estado para o controle social (Lopes e Macedo,2011). Embora o conceito acima indique ainda uma ideia de um currículo mais técnico, evidencia-se que nele há espaços para uma abordagem de propostas de aprendizagens mais reflexiva, crítica e inovadora. Isto porque o currículo na sua concepção mais tradicional tem no ensino o marco central da sua existência, precisando acender horizontes para uma educação formadora apta a lidar com as questões das realidades dos alunos.

Por esses e outros aspectos intrínsecos aos objetivos curriculares, a compressão do (s) conceito (s) de currículo vai além de uma fundamentação

genuinamente teórica ou qualquer discussão analítica do assunto que se limite a concebê-lo apenas na sua maneira tecnicista. Essas concepções divergentes são fundamentais para a construção de reflexões alinhadas às necessidades sociais contemporâneas. Nesse sentido, Sacristán (2013) afirma que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (Sacristán, 2013, p.17), considerado, juntamente com a escola, uma ferramenta importante de controle social (Lopes; Macedo, 2011). Esse aspecto sublinha uma relevância às reflexões acerca dos escopos da teoria na qual se orientam as elaborações curriculares nos níveis de ensino, tanto no nível básico quanto no superior.

Em outros termos, enquanto instrumento de controle social, o currículo pode ser moldado por orientações com fins propositais, ou objetivos específicos, como exemplifica Goodson (2013) ao mencionar que durante a ascendência política do Calvinismo, “o currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social onde os “eleitos” recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais recebiam um currículo mais conservador” (Goodson, 2013, p.43). Nessa discussão, as contribuições de Moreira e Silva (2005) oferecem importantes ilações sobre o sentido do currículo, ampliando nossa compreensão sobre as múltiplas funções e influências que ele exerce no contexto educacional:

O currículo é artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2005, p. 8).

Essas reflexões sobre o currículo estão alinhadas com as ideias de Sacristán (2013) e Goodson (2013) que ampliam a compreensão do currículo para além de um documento institucional. Conforme observado, nas ideias corroboradas sobre o tema, o currículo deve ser visto como território de poder, marcado por disputas de interesses no campo sócio-cultural-político. Sendo que, nesse contexto, ele não é um

instrumento neutro, mas um artefato que reflete e perpetua relações de poder, visões sociais e identidades construídas historicamente.

Em vista disso, Goodson (2013) destaca a importância de abordar o currículo não apenas como um conjunto de documentos formais, mas como uma experiência dinâmica e interpretada pelos envolvidos no processo educacional, sendo esses alunos, professores e outros atores sociais. Ao propor o currículo dessa maneira, observa-se que há uma contribuição para uma compreensão mais holística e contextualizada do currículo, que vai além de um mero transmissor de conteúdo. Sendo que a construção do currículo se dá por meio de rupturas de paradigmas por uma abordagem que percebe o currículo como algo vivo, sujeito a interpretações diversas e transformações ao longo do tempo. Assim, o conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações; o currículo tal qual conhecemos atualmente, não foi estabelecido de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação (Goodson, 2013).

A partir de Goodson (2013) é reafirmada a instrumentalização dos currículos para determinados fins, sendo moldados a contextos específicos e rompendo com a ideia de currículos que sejam imutáveis. Em razão disso, é consensual que a elaboração e a implementação de currículos educacionais precisam ser (re) pensadas e construídas às margens dos padrões unilaterais e convencionais, mas também como respostas às necessidades de uma sociedade que exige flexibilidade e inovação no processo educativo. Assim, a concepção de currículo tradicional direciona a exploração de outras abordagens, mais complexas, sobre o tema. Em razão das visões sobre o currículo caracterizado como um conjunto de conteúdos e disciplinas para serem ensinados, os pensamentos introduzidos anteriormente perpassam por duas abordagens conceituais: a sistemática e a tradicional.

Dessa maneira, as perspectivas do currículo tradicional, focado na prescrição dos conteúdos, já não são mais adequadas às conjunturas sociais contemporâneas, que exigem a concepção do currículo para uma educação inovadora, flexível e adaptável ao meio. No entanto, assim como qualquer outro fundamento que vise perspectivas educacionais divergentes em seus paradigmas, pensar num currículo inovador é pensar em bases teóricas que fundamentem novas práticas de ensino e as novas concepções voltadas para uma aprendizagem mais eficaz.

Nessa esfera, ao longo da história, as pesquisas sobre currículo levantaram uma série de questões como: o que ensinar? quais saberes têm valor? por que certos conhecimentos são escolhidos em vez de outros? de acordo com Apple (1982) a questão não é determinar qual conhecimento é verdadeiro, mas sim qual conhecimento é visto como verdadeiro e quais interesses guiaram a escolha desse conhecimento específico. Nesse sentido, Silva (2010) complementa que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo (Silva, 2010, p.15-16).

Em Silva (2010), observa-se que o currículo não pode ser apenas celetista, mas um processo necessário à reflexão sobre os critérios que determinam essas escolhas, considerando as implicações sociais e culturais de cada decisão. Com isso, pressupõe-se que o currículo não pode ser visto apenas como “um plano” de estudo, pois ele ganha sentidos mais robustos em razão da sua indispensável utilização como documento normativo orientador para o processo de ensino e aprendizagem, e, portanto, balizador das práticas docentes.

Com isso, há uma defesa de que o currículo deve transcender seu sentido técnico de “ser um caminho” pré-determinado, para assumir uma característica que o torne mais flexível às diversas possibilidades de aprendizagem. Por isso, o currículo deve outros sentidos que o caracterizem como um instrumento educacional fluido, transcendente, adaptável, num curso contínuo para a sua invenção e reinvenção. No quadro abaixo, registram-se algumas nuances em relação ao currículo, destacando seus diversos sentidos e posicionamentos conceituais por perspectivas que o entendem como dinâmico, relacional e transformador, ao lado de outras mais reacionárias.

Quadro 1 - Perspectivas teóricas do currículo em múltiplas abordagens

Autor	Conceito
Moreira e Silva (1997, p. 28)	“O currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.
Sacristán (1999, p. 61)	“O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinações e condições”.
Saviani (2016, p. 55)	“[...] currículo entendido comumente com a relação das disciplinas que compõem o curso ou relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa”.
Moreira e Candau (2007, p. 18)	“[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção de identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com interações educativas”.
D’hainaut (1990, p. 33)	“Um projeto de educação ou formação, incluindo a especificação dos resultados esperados, definição de formas e meios para implementar e alcançar estes resultados e plano de avaliação dos resultados e ações”.

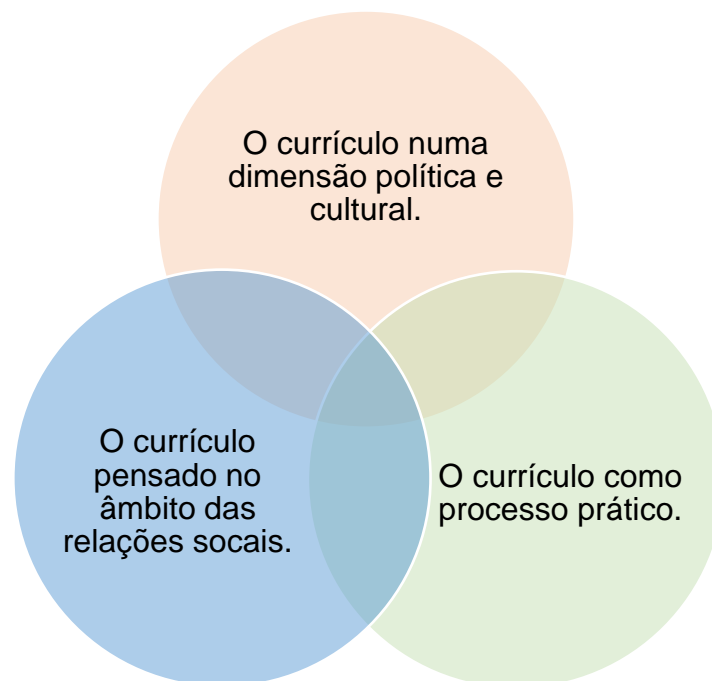
Fonte: Moreira; Silva et al (1997).

Em conjunto, essas diferentes perspectivas do currículo inferem e destacam a necessidade de um processo educacional que não se limite ao ensino técnico de conteúdo, como habitualmente os currículos vigentes nas instituições de ensino estão orientados dada a sua envergadura mais tradicionalista; mas, pelo contrário, um currículo que também que instigue a formação crítica, a integração com as culturas e realidades sociais dos alunos, e a capacidade de contestar e transformar o contexto educacional e social. Nota-se que por essas abordagens a relação entre currículo e cultura, de forma que ele contribuía para a construção de identidades e projete o elo entre cultura e educação. Outro ponto importante está no fato de que o currículo não

é neutro e tem potencial transformador e contestador às questões sociais e políticas do contexto no qual ele é parte.

Em síntese, as concepções apresentadas revelam que o currículo é um conceito multifacetado, ora entendido como uma estrutura técnica e disciplinar, ora como um espaço político, cultural e social. Com isso, o currículo deve ser contemplado como um projeto de educação complexo, que busca atender às necessidades educacionais de forma holística, interligando práticas pedagógicas, concepções teóricas e realidades sociais, conforme projetamos, na figura a seguir, a relação entre esses conceitos para uma construção curricular mais democrática no sentido de proporcionar um aprendizado interconectado:

Figura 1- Relação de conceitos para a construção curricular democrática



Fonte: autoria própria.

Com bases nas interseções extraídas dos conceitos do currículo, afirma-se que o currículo está para além de um processo que prescreve a ordenação disciplinar de conteúdo; sendo um campo de experiências para debates políticos e culturais, que auxilia na formação social dos alunos, e que seja um espaço dinâmico às condições sociais, culturais e educativas no processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, discorrer sobre os conceitos de currículos nos leva a outras implicações

que emergem dos sentidos que o caracterizam de algum modo. Como fator importante nas concepções aferidas, a visão de um currículo mais contemporâneo ganha destaque em decorrência de conceitos mais tradicionais do currículo. Isso faz com que se trilhem os caminhos para as reflexões sobre as outras teorias do currículo, ou seja, a noção de que o currículo está sempre em mudança e se ajustando às necessidades sociais ganha voz à medida que se constata o diálogo entre conceitos de currículo e suas teorias curriculares; em como suas inferências, determinam a sua aplicabilidade em variados contextos de ensino.

Frente ao exposto, a seção seguinte abordará as teorias do currículo, dada a sua relevância para a compreensão das transformações no currículo tradicional. Em razão desse aspecto nota-se que estas teorias fornecem bases conceituais importantes oferecendo princípios para a construção dos currículos alternativos; além de trazer uma reflexão sobre o papel do currículo na formação de sujeitos críticos, autônomos e engajados num mundo interconectado e em constante mudanças. Em que repensar e re (elaborar) as práticas docentes se tornam um fator ativo para uma aprendizagem mais significativa e transformadora.

2.1.1 As teorias curriculares em contexto: debate e repensar da construção de um currículo contemporâneo

Pesquisar sobre currículo, é, antes de tudo, uma atividade de análise das relações constituídas através das práticas pedagógicas, orientadas por diretrizes que orientam o planejamento do currículo em todos os níveis da educação e que devem resultar no movimento de construção dos saberes intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem. Dissertar sobre currículo é compreender que nele ecoam interseções sobre questões sociais e políticas, da qual as intencionalidades do ensino e os significados recaem sobre os sujeitos imbricados nesse processo, conforme observa-se nos estudos de Paraíso (2024), Apple (2017), Pinar (2007), Freire (2000), Arroyo (2013), Tyler (1974), Giroux (1997), Lopes e Macedo (2011), Moreira e Candau (2007), Moreira e Silva (2005), Silva (2010), entre outros trabalhos presentes em artigos científicos, dissertações e teses, que advogam a importância dos estudos sobre o currículo.

Com base nessas observações, defende-se que conhecer as teorias do currículo é essencial para a compreensão de que elas possibilitam a avaliação e o

aprimoramento curricular. Propõe-se, nesse viés, que o currículo precisa ser fluido e não estanque, a fim de garantir a sua relevância no campo educacional e assegurar a sua eficácia ao longo do tempo. E nesse contexto, é fundamental uma releitura das principais teorias do currículo, conforme abordado por Silva (2010), o autor identifica três grandes correntes teóricas ao longo de diferentes momentos históricos: i) as teorias tradicionais, ii) as teorias críticas, e iii) as teorias pós-críticas. A discussão sobre essas correntes teóricas é relevante para o nosso estudo à medida que pressupomos que suas aplicabilidades são necessárias para a elaboração ou reelaboração dos currículos propostos para o ensino superior.

Em face disso, ao tecer esses conceitos de forma objetiva, não se desmerece a ideia de que os princípios que norteiam a elaboração do currículo possuem uma vasta propriedade histórica, na qual várias teorias para conceber o currículo começam a emergir e que hoje são referências para as teorias de currículos existentes na nossa sociedade. Assim, é importante destacar que essas correntes teóricas emergem em decorrência da necessidade de pensar o ensino para um controle social voltado a soluções problemáticas educacionais à medida que o mundo passa por mudanças constantes.

Dessa forma, na apropriação dos estudos de Lopes e Macedo (2011) que contextualizam a evolução dos estudos curriculares, é possível explanar uma rica análise dos autores e princípios que ganharam relevância na historiografia do currículo. Assim, observa-se que essas práticas são traduzidas pelas diferentes correntes filosóficas e pelos acontecimentos sociais que exigiram práticas pedagógicas alinhadas à evolução do mundo. Em razão disso, os estudos sobre o currículo se iniciam no Brasil a partir do movimento Escola Nova, oriundo do início da industrialização americana na década de 1920 e posterior ao ensino tradicional jesuítico da segunda metade do séc. XIX. Essas abordagens primavam pela a defesa de que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico e a ampliação da memória; sendo alguns dos percursores das defesas dessas ideias John Dewey, Ralph Tyler, Michael Apple, Paulo Freire, Dermival Saviani e José Carlos Libanêo, em que suas reflexões se tornaram fundamentais para a compreensão da formação e da transformação das abordagens curriculares no Brasil (Lopes; Macedo, 2011).

Nesse viés, reconhecer que o currículo não é uma construção isolada, mas um reflexo dinâmico das transformações sociais e políticas, é fundamental para refletir que ele carece de ser constantemente reavaliado e adaptado em seus espaços de

uso. Nos quadros seguintes, apresentam-se recortes de concepções de modelos de currículos, assim como a evolução de suas teorias. Elas se demonstram determinantes para as origens e estratégias que acompanharam o progresso nesse campo e que hoje ainda são refletidas no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Quadro 2 - Compreensões de modelos curriculares

Visão Tradicional	Visão tecnicista	Visão Crítica de orientação neomarxista
Essas teorias abordam aspectos relacionados à aprendizagem, avaliação, metodologia, organização e planejamento. Elas incluem a perspectiva humanista, a cultura conservadora, a concepção do conhecimento como um fato, e uma visão conservadora tanto da escola quanto da educação.	Embora compartilhe alguns pontos com a abordagem tradicional, essa teoria destaca as dimensões instrumentais e econômicas da educação. Ela defende uma aprendizagem mecânica, com o professor atuando como mero reprodutor do saber.	Nessa perspectiva, a escola e a educação são vistas como uma reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista. Nesse contexto, o currículo passa a refletir e reforçar essa estrutura social.

Fonte: Adaptado de LOPES; MACEDO, 2011.

Quadro 3 – Categorias de referências das teorias de currículo.

Tradicional	Crítica	Pós-crítico
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensino ✓ Aprendizagem ✓ Metodologia ✓ Didática ✓ Organização ✓ Planejamento ✓ Eficiência ✓ Objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ideologia ✓ Reprodução social e cultural ✓ Poder ✓ Classe social ✓ Capitalismo ✓ Ralações social de produção ✓ Conscientização, emancipação e libertação ✓ Resistência ✓ Currículo oculto 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ideologia ✓ Reprodução social e cultural ✓ Poder ✓ Classe social ✓ Capitalismo ✓ Ralações social de produção ✓ Conscientização, emancipação e libertação ✓ Resistência ✓ Currículo oculto

Fonte: Adaptado de LOPES; MACEDO, 2011.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) ressaltam que, antes de abordar os modelos e teorias curriculares, é fundamental destacar que, embora muitos dos pensadores mencionados não tenham se dedicado diretamente à elaboração de currículos, suas ideias exerceram papel crucial nesse processo. Dewey, por exemplo, propôs uma filosofia pragmática e uma educação progressista em que a abordagem

do currículo deveria ser baseada na experiência do aprendiz e na sua interação com o mundo; Tyler apresentou uma teoria objetiva e behaviorista em que o currículo deveria ser visto como um conjunto de objetivos que precisariam ser claramente definidos e seguidos para garantir a eficácia do ensino. Já as teorias críticas e a perspectiva política de Apple defendem um currículo que deveria ir além de um simples conjunto de conteúdo, focando nas questões de poder e ideologia na educação. Freire, por sua vez, propôs uma educação ideológica e libertadora, onde o currículo teria que ser relevante para a realidade dos alunos, fundamentado nas suas próprias experiências de vida (Lopes; Macedo, 2011).

Assim, é possível observar como essas teorias curriculares são distintas, mas também representam intencionalidades significativas que influenciam diretamente as práticas pedagógicas. Outrossim, tais práticas, alinhadas a essas teorias, desempenham um papel crucial nas políticas curriculares tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, moldando as abordagens educacionais contemporâneas e suas implicações sociais e culturais.

2.1.2 A teoria curricular tradicional: perspectiva técnica

Na gênese dos estudos sobre o currículo, a teoria tradicional, se compõe de modelos de currículos tradicionalistas nas quais suas configurações não buscam questionar as instituições educacionais, nem mesmo os processos que configuram a vida social dos sujeitos envolvidos nessa dinâmica, ou a conexão dos problemas dos contextos global, ou particular que sejam refletidos na elaboração de uma proposta curricular. Nesse campo, o currículo se apresenta como um documento prescrito, planejado, mais técnico e, portanto, menos humanizado, do ponto de vista de sua contribuição formativa do cidadão, bem semelhante à definição de currículo apresentada anteriormente. Sob esse prisma, o currículo pode ser compreendido como “um projeto de educação ou formação, incluindo a especificação dos resultados esperados, definição de formas e meios para implementar, para alcançar estes resultados e um plano de avaliação dos resultados das ações” (D’hainaut, 1990, p. 33).

Esse conceito tradicional curricular, focado nos resultados do currículo, negligencia as questões de fundo social, político e cultural. Como resultado disso, tem-

se a configuração de currículos demasiadamente conteudistas, com disciplinas a serem ensinadas e avaliadas de forma despótica, silenciando formalmente as discussões sobre a estrutura social, determinando o que deve ser ensinado e as razões para essa escolha. Em razão disso, esse tipo de currículo está concentrado na tecnicidade, baseado na ideia fabril, em que se monitora e se controla os agentes envolvidos no processo educacional. Nesse tipo de currículo, predomina o modelo capitalista, conforme abordado por Silva (2010):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (Silva, 2010, p. 148).

Portanto, é importante destacar que as teorias tradicionais se formam conforme o sistema capitalista, fundamentado na reprodução, controle e supervisão da produção. À luz do exposto, essas abordagens curriculares são criticadas por sua função de dominar, reforçando as desigualdades sociais e transformando o currículo em um espaço "neutro" que ignora as problemáticas sociais e políticas. De fato, esse modelo de currículo não cabe mais nos contextos em que vivemos, onde a educação é um território propício para desafiar a ordem social e política dominante. Nesse percurso histórico, Silva (2010, p.30) ressalta que “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” que, quando aplicadas no contexto educacional, geravam práticas de subjugação dos participantes do processo. Aqui, considera-se o modelo de controle dos aparelhos ideológicos do Estado, particularmente o aparelho ideológico escolar (Silva, 2010).

Em vista disso, a necessidade de refletir sobre uma nova abordagem para o currículo é um desafio da lógica capitalista tradicional, buscando a emancipação dos sujeitos e trazendo a perspectiva da aprendizagem para o centro do debate. Em razão disso, o currículo fora dos padrões tradicionais deve ser elaborado objetivando a reflexão para questionar o sistema educacional; contribuindo, assim, para uma transformação mais ampla dos sujeitos e da sociedade a qual eles pertencem. Assim, de encontro a uma educação mecânica e dominadora, um currículo inovador será aquele que, se distancia da função de simples reprodução das desigualdades e ideologias dominantes. Nesse escopo, as teorias críticas e pós-críticas, conforme analisadas a seguir, estão mais próximas dessas perspectivas.

2.1.3 A Teoria curricular crítica: perspectiva emancipatória como construção social

A teoria crítica surge a partir de um desencadeamento de movimentos sociais em meados 60, posicionando-se contra a teoria tradicional, predominantemente tecnicista, a qual favorece a reprodução da racionalidade técnica em que os sujeitos são induzidos a aderirem comportamento relacionados aos meios de produção capitalista. Nesse contexto, Silva (2010) demarca alguns movimentos que demudaram e/ou ocasionaram uma nova perspectiva para a concepção das teorias de currículo, a saber:

Os movimentos de independência das antigas coloniais europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (Silva, 2010, p.29).

Esses movimentos desencadearam um intenso debate acerca das diversas formas de opressão e de colonização, provocando uma discussão que recairia nos indivíduos que estavam à margem da sociedade, com destaque à questão de pobreza e desigualdades sociais. Isso incluía a materialização dessas questões no currículo escolar, à medida que ele privilegiava a língua, a cultura e os conhecimentos de uma classe até então economicamente favorecida. Nessa vertente, o currículo passa a ser visto como espaço de produção no qual se estabelecem significados sociais, que estão associados às relações de poder e desigualdade (Silva, 2010). A teoria do currículo, nessa perspectiva, implica entender a dominação ideológica de uma cultura em relação à outra, compreendendo, por meio da cultura transmitida pela escola, por exemplo, como os valores e a cultura do grupo dominante de uma sociedade são estabelecidos.

Sobre a crítica a uma abordagem mais tradicional do currículo, vislumbra-se que ela não se limita a questionar como os seus conteúdos, objetivos e métodos são aplicados no processo de aprendizagem. Propõe, ainda, uma mudança mais profunda, compreendendo o currículo como uma prática pedagógica que deve ser integrada com a dinâmica social, à luta de classes e, por conseguinte, à cultura. Silva (2010) argumenta que a teoria crítica surge como uma nova forma de “conceptualização”, como um “movimento” que critica a concepção tecnicista de

currículo pensada. Em suma, a teoria crítica do currículo e as discussões imbricadas nesse processo se constituíram a partir da insatisfação com o modelo de ensino vigente à época, como uma crítica ao modelo tecnocrático de currículo. E esse movimento não busca apenas propor reformulações do currículo, mas questionar as estruturas sociais e culturais que ele perpetua e que são impeditivos para um ensino e para uma aprendizagem que causem mudanças nas relações de poder e na construção social dos indivíduos.

2.1.4 A teoria curricular pós-crítica: currículo multifacetado

Para esta seção de reflexões, introduz-se neste debate a teoria que se considera a mais relevante para a proposição de um currículo inovador e coerente com as realidades sociais: a teoria pós-crítica ou estruturalista. Essa teoria se insere no campo aprofundado das reflexões trazidas na teoria crítica e traz importantes avanços nos debates sobre currículo e desigualdade social, feminismo, gênero, dentre outros temas sensíveis, entre outros temas sensíveis, mas necessários, para serem discutidos nas propostas que discutem os mecanismos de formação educacional. Nesse contexto, Silva (2010) destaca que a teoria pós-crítica questiona o "avanço" cultural e a supremacia de determinados grupos étnicos e econômicos. Assim, pode-se afirmar que a teoria pós-crítica apoia a valorização da diversidade cultural e humana, propondo uma visão de currículo que se relaciona com os conceitos de identidade, alteridade e diferença.

De acordo com Silva (2010), as teorias pós-críticas são mais problematizadoras do que as teorias críticas em relação aos processos de dominação social, abordando aspectos da dominação e opressão anteriormente esquecidos, como as relações de poder que se manifestam em diferenças sociais, econômicas, étnicas, culturais, de gênero e de classe. Por conseguinte, o currículo deve destacar a uma formação mais humanizada, que consinta o acréscimo da habilidade de avistar por meio da perspectiva do outro, a habilidade de entender e respeitar as diferenças étnicas, culturais, sexuais, etc. Corroborando com esse diálogo, Fernandes (2014) ressalta o caráter multifacetado da teoria pós-crítica, ampliando ainda mais as discussões sobre a complexidade das questões sociais no currículo educacional:

As teorias Pós-críticas são constituídas por diferentes vertentes teóricas que, em conjunto, fazem crítica às análises tradicionais do processo curricular. Tais vertentes são denominadas de Pós-moderna, Pós-estruturalistas e Pós-colonialistas. A escola com suas estruturas organizativas é invenção da modernidade, conseqüentemente, o currículo tem sido pensado e estruturado a partir dos princípios do pensamento educacional moderno, tais como: racionalidade, neutralidade, disciplinarização, unidade, centralidade, verdade, linearidade, entre outros. O movimento pós-modernista questiona a estrutura e os princípios do currículo existente e propõe pensar o currículo como uma rede complexa que contemple as diferentes dimensões afetiva, cognitiva, social e ética dos sujeitos. A vertente Pós-moderna propõe currículos integrados em que as diferentes áreas de conhecimentos dialoguem, quebrando assim, a estrutura disciplinar e fragmentada com que o conhecimento é apresentado no currículo. Para a teoria Pós-moderna, o currículo é espaço onde está presente a pluralidade de sujeitos, de culturas, de incertezas, de tempos e de desejos (Fernandes, 2014, p. 25).

Frente ao exposto, compreende-se que as teorias pós-críticas possuem um arsenal teórico que nos dá mais condições para propor a elaboração/reelaboração de um currículo mais dinâmico, provocando a reconsideração profunda das estruturas educacionais que se identificam com uma abordagem tradicional. Cabe refletir ainda que o currículo, o qual tem historicamente sido organizado com base em princípios modernos como a linearidade e a unidade, pode ser visto em uma perspectiva de que seja possível incorporar em suas estruturas as críticas dos pensamentos pós-modernos, pós-estruturalistas e pós-colonialistas. Essas teorias provocam a compreensão de um currículo centrado não somente num conjunto de matérias a serem lecionadas, mas também como um espaço/território dinâmico e complexo que deve difundir a diversidade e as diferentes identidades dos indivíduos que o experimentam.

Ao contrário de um ensino fragmentado dentro do modelo da teoria tradicional, o currículo, sob a ótica das teorias pós-modernas, é integrado e busca criar conexões entre diversas áreas do conhecimento. Para viabilizar esses pressupostos, é importante que se aprofunde o diálogo entre as teorias crítica e pós-crítica, incluindo nesse escopo de discussão, filósofos que esclarecem como o currículo é compreendido nesse terreno. Segundo Fernandes (2014) os debates que envolvem as teorias pós-críticas têm em sua fundamentação importantes teóricos contemporâneos, dentre eles, nota-se que, os filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari (2000), Michel Foucault (1999) e o sociólogo Michel Certau (1994), entre outros.

Assim, embora abordem-se as críticas à teoria tradicional, toma-se como base para a construção do produto dessa tese, as teorias críticas e pós-crítica ou pós-

estruturalista. Considerando, para isso, a consonância das suas proposições, apresentamos subsídios essenciais que nos forneceram dados para a elaboração de uma proposta de currículo dinâmico, flexível e adaptável. Embora muito já tenha sido discutido sobre essas teorias, suas releituras ganham um caráter único à medida que incorporamos nossas próprias reflexões, enriquecendo assim o debate sobre o currículo e sobre sua função transformadora na sociedade.

Diante do exposto, a seção seguinte aprofundará os conceitos de território, desterritorialização e reterritorialização, examinando sua aplicabilidade nas reflexões acerca da construção de um currículo mais flexível e inovador, por meio do estabelecimento de diálogos com os princípios das teorias crítica e pós-crítica.

2.1.5 Desterritorializar para reterritorializar: um currículo-território

O desenvolvimento das fundamentações teóricas nesta etapa do estudo está relacionado às reflexões acrescidas das bases filosóficas nas quais emergem os conceitos de território, desterritorialização e reterritorialização formulados pelos pensadores/filósofos franceses do século XX, Gilles Deleuze (1925-1995) e Pierre-Félix Guattari (1930-1992). Dentro da perspectiva deleuze-guattariana, como é comumente chamada a abordagem compartilhada, por diversos estudiosos, referindo-se às teorias desses autores, tais conceitos foram, principalmente, introduzidos em seus textos originais, *“O Anti-Édipo”* (1972) e desenvolvida em *“Mil Platôs”* (1980) e em *“O que é a filosofia?”* (1992).

À luz desses conceitos e com a contribuição de outros pesquisadores, não apenas do campo propriamente filosófico, mas também de áreas como a educação, tenta-se promover uma reflexão sobre a configuração de um currículo para a licenciatura que esteja em consonância com as mudanças contemporâneas da sociedade. Sendo preciso explorar os caminhos teóricos para repensar e reconfigurar as estruturas curriculares já densamente consolidadas nos IES, em diálogo com as políticas educacionais nacionais estabelecidas pelos órgãos governamentais, e que servem de orientação para os currículos vigentes.

Conforme Deleuze (1989) afirma, "o território só vale em relação a um movimento através do qual dele se sai" (Deleuze, 1989, p. 4). Ele acrescenta que "não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em

outra parte”. Aplica-se essa lógica dentro da nossa perspectiva de compreender o currículo como um território que precisa passar por um processo de desterritorialização, para então ser reterritorializado numa concepção curricular inovadora. Com isso considera-se que esse movimento é possível ao problematizarmos o currículo tradicional — o território onde nos encontramos atualmente — de onde partimos, para então avançarmos para sua desterritorialização, o que só será viável por meio de uma configuração crítica e pós-crítica do currículo, em que esse processo culmina, finalmente, na sua reterritorialização.

A integração das teorias de currículo aos conceitos de território, desterritorialização e reterritorialização (Deleuze; Guattari, 1995, 1997), constituem a fronteira do marco para o caminho em que se pense uma proposta de um currículo desterritorializado. Nessa perspectiva, o currículo passa a ser compreendido como um espaço dinâmico, em transformação, reconfigurado a partir do que refletem as alterações nos meios sociais, culturais e tecnológicos presentes no dinamismo do espaço global.

Ou seja, o currículo requer ser pensado como um território de propriedades não fixas, mas fluidas, miscigenado com fluxos constantes de configurações e alinhando os processos de aprendizagem aos ritmos das mudanças sociais. Em vista disso, atribui-se ao currículo o sentido de território fundamentado na concepção na qual o território é pensado como uma construção temporária, efêmera, relacionando-se sempre aos processos de desterritorialização e reterritorialização. Como Deleuze (1989), em sua entrevista audiovisual “*Abecedário de Gilles Deleuze*”, esclarece sobre o conceito de desterritorialização, afirmando que:

Precisamos, às vezes, inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (Deleuze, 1989, p.5).

Isso implica uma constante transformação e adaptação do currículo às novas exigências territoriais dos desafios impostos por uma sociedade também efêmera. De acordo Zourabichvili (2004), filósofo francês especializado nas obras de Deleuze e Spinoza, “desterritorialização” é um termo neológico e que se propagou de forma ampla nas ciências humanas. Nesse sentido, pensar a reconfiguração do currículo por esses conceitos, promovendo vetores de saída, acontecimentos e agenciamentos,

oferece novas maneiras de apresentar os conteúdos e as disciplinas que o integram. Esse movimento é, de certa forma, uma prática para rebelar-se contra os seus modelos padronizados, estáticos e que muitas vezes não permitem o movimento entre o ensino e o aprendizado.

Em Deleuze e Guattari (1995, 1997), experimenta-se, através das concepções sobre desterritorialização e reterritorialização, processos que estão interligados e que acontecem de forma simultânea; e que são efetivos para a compreensão das práticas humanas que consideramos a essência de uma educação que seja plural na aquisição do conhecimento quanto o seu processo formativo. Refletir sobre o currículo da licenciatura fora do contexto tradicional significa desterritorializá-lo, abrindo margens a novos conceitos de currículos que tradicionalmente são resumidos à prescrição. Trata-se, portanto, de maneiras de vivenciar um currículo que esteja em movimento a partir do seu território de origem.

Nesse panorama, um currículo desterritorializado pode ser compreendido a partir do tripé: território, terra e reterritorialização. A relação entre a terra e o território sugere um meio social relativo, caracterizado por um contexto de relações imanentes, de movimentos e processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Para Deleuze e Guattari (1997), “o plano de consistência da natureza é como uma imensa máquina abstrata, no entanto, real e individual, cujas peças são os agenciamentos ou os indivíduos diversos que agrupam” (Deleuze; Guattari, 1997, p.34). Assim, o currículo passa a fazer parte desse movimentar-se para se reconfigurar, desprendendo-se da ideia de ser um artefato imutável, pronto e definitivo. Compreende-se que a desterritorialização do currículo a partir do seu território habitual de uso, sendo o território um conceito fundamental da obra deleuze-guattariana, como afirmam Guattari e Rolnik (1986):

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari; Rolnik, 1986, p.323).

Com essa base nessa abordagem, o conceito de currículo desterritorializado deve ser compreendido como um território no qual há um espaço em que os indivíduos se conectam a múltiplos fluxos e outros territórios que possibilitem a eles experiências com outros saberes e com outros sujeitos. Trata-se de um território que estimula um ensino mais receptivo, inclusivo e alinhado aos princípios de uma educação democrática. Afinal, por que não imaginar um currículo adaptado às necessidades do professor, do aluno, da universidade e de seus diversos contextos? um currículo além das amarras que traçam objetivos rigorosos a serem cumpridos no decorrer do ano letivo e que, ao contrário disso, tenha uma prerrogativa nômade, fluido e que possibilite o professor a aguçar a criatividade do aluno no seu processo de aprendizagem.

Nas referências às contribuições filosófico-teóricas de Deleuze e Guattari (1995, 1997), ressalta-se que a maneira como suas obras, pensadas de forma conjunta, nos inspiram a repensar o currículo da licenciatura. Constata-se que a construção desse currículo deve ser pensada de maneira também colaborativa, acompanhando o processo de sua desterritorialização. Assim, como no processo de desterritorialização em Deleuze e Guattari, que não ocorre isoladamente, criar e reconfigurar os currículos, criar e recriar territórios são ações pensadas por nós sempre de forma conjunta. Uma vez que esses fenômenos, assim como o processo de ensino e aprendizagem, não ocorrem separadamente, como afirmam os autores:

Ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos os quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. Daí todo um sistema reterritorializações horizontais e complementares, entre a mão e a ferramenta (Deleuze; Guattari, 1996, v.3, p.41).

Deleuze e Guattari (1996) discutem a dinâmica entre os territórios e o processo de desvinculação ou transformação desses territórios por meio da desterritorialização. Eles ampliam o conceito de território, em que não há uma definição das regras de análise, mas compreendem tal conceito com a possibilidade de um movimento que se renova, articula-se e desfaz (Deleuze; Guattari, 1996). Por esse aspecto, postula-se um currículo da licenciatura enquanto território como um espaço que deve ser aberto a transformações disciplinares à medida que ele seja desconstruído para ser reconstruído, ao que atribuímos o sentido de desterritorialização curricular. O conceito de currículo-território destaca a importância de um currículo que não só se ajuste às

conjunturas do ambiente, mas também promova um aprendizado ativo, consentindo que os alunos explorem, interroguem e cunhem novos conhecimentos, que se desprendam de suas grades de limitação. Nesse âmbito, Raic (2023) contribui para esse entendimento ao afirmar que:

Não podemos pensar em currículo que não seja também um território produzido. Tal território está sempre em via de desterritorialização, uma que o desejo não para. O território curricular precisa ser constituído, portanto com um lugar de passagem, não um muro cada vez mais alto e mais denso. Preocupa-me a recorrência das vezes que se faz uso das expressões “grade curricular”, “matriz curricular”, ao referir-se a um currículo. Às vezes, nem nos damos conta da significação dessas expressões. O que faz uma grade? e uma matriz? Qual a semiótica que se efetua nesses currículos? (Raic, 2023, p. 11).

As proposições críticas de Raic (2023) sobre a “grade curricular” e “matriz curricular” dialogam com a ideia de um currículo mais fluido, aberto, em consonância com as concepções de Deleuze e Guattari sobre os movimentos de territórios em processos de desterritorialização. Esses conceitos se complementam, pois, a desterritorialização do currículo propõe territórios não fixos, não fechados, mas em constante movimento. Essa visão desafia a rigidez de currículos estáticos, à medida que as “grades” ou “matrizes” sugerem a ideia de rigidez e contenção. O currículo enquanto “espaço de passagem” sublinha a eminência de um ensinar mais imanente e com desejos, em contraponto às barreiras que limitam as possibilidades de um aprendizado em fluxos, encontros e experimentações. Por isso, verifica-se que o currículo território, ou currículo ritornelo, está sempre em via de desterritorialização se ele for elaborado por uma perspectiva crítica e pós-crítica.

Contudo, compreende-se que o currículo-ritornelo está sempre em processo de desterritorialização, desde que seja pensado a partir de uma perspectiva crítica e pós-crítica. Diante disso, pensar o currículo de forma desterritorializada é, assim, confrontar os modelos de currículos tradicionais pré-estabelecidos, que funcionam como mecanismos do Estado ou de seus aparelhos, como forma de controle de uma política educacional pensada por poucos e para muitos. De modo a dizer, abordar os arranjos dinâmicos que contrapõem as pressões sociais e políticas que estão em constantes transformações seria uma forma de fuga de um território em que o currículo por muitas vezes não consegue ser condizente com a realidade na qual está sendo aplicado.

Nessa direção, nota-se em Deleuze e Guattari (1995) mecanismos de inibição que ocorrem de forma coletiva que podem ou se apresentam com sutileza contra esse processo; dentre eles, está o mecanismo de desterritorialização, que para eles é identificado como um movimento pelo qual se abandona o território numa operação de linha de fuga. Sendo esse movimento completo e, paradoxalmente, implica também a reterritorialização (Deleuze; Guattari,1995). Por essa concepção, é necessário ser pensado um currículo onde haja espaço para a diferença, para que essa condição movimente as estruturas curriculares já pré-estabelecidas, fixadas e enraizadas.

Além disso, a promoção de um pensamento em que esses currículos operem em suas divisões, em seus esquives, com mudanças e linhas de fugas torna-se essencial para essa nova maneira de almejar o debate curricular. Contudo, ajuíza-se o currículo como um espaço de multiplicidades, conexões, desejos e desterritorializações, além de promover alegrias e afetos. Nesse contexto, esses conceitos para explorar outras práticas docentes, está focado em um currículo que seja mais objetivo, construído no dia a dia das instituições às quais ele estará vinculado, dando espaços e importância à experiência dos alunos e a seus desdobramentos do dia a dia.

Em Deleuze e Guattari (1995) encontra-se a reflexão sobre a ideia de um currículo desterritorializado, no qual a imanência dos processos criativos nele seja contínua na sua criação e transformação, em que esse movimento não apenas acolha, mas potencialize as experiências do dia a dia, integrando-as ao processo de aprendizagem do aluno. Nesse ínterim, na abordagem do conceito de desterritorialização na esfera curricular, articula-se a promoção de um dinamismo para interpretá-lo não apenas como um orientador, para ocorrer transmissão de conhecimento, mas com um espaço em que ocorra um saber construído de forma ativa e fluida. Assim, é possível ter uma referência para um currículo voltado ao conhecimento formativo de cidadãos críticos, criativos e adaptáveis às diversidades, tanto do seu processo de ensino e aprendizado, quanto às constantes mudanças do mundo global. Nesse sentido, Paraíso (2010) com base na filosofia deleuze-guattariana, complementa essa discussão ao afirmar que:

É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de

estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo (Paraíso, 2010, p.588).

É necessário haver um distanciamento do currículo apenas tradicional, do qual habitualmente ele é compreendido em razão da sua longa trajetória como um documento institucional de percursos didáticos pré-definidos e impositivos. É necessário pensar em maneiras alternativas ou em outros caminhos, outras linhas de pensamento, linhas de fugas, para que esse artefato passe a ser visto como um mediador entre o ensino e a aprendizagem, considerando as várias realidades. O currículo tradicional, muitas vezes rígido e segmentado, separa as disciplinas por seus conteúdos e objetivos, o que compromete um ensino mais integrado, com abordagens inovadoras para a formação crítica do cidadão.

Cumprir acrescentar que, esse movimento de revisão e reconstrução do currículo, da licenciatura, pode ser ampliado teoricamente ao considerarmos os estudos do geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert (2003). Ele dedica a sua obra à análise da categoria de território e de seus desdobramentos atuais, especialmente suas des-re-territorializações e as múltiplas e transterritorialidades, com referências diretas à filosofia de Deleuze e Guattari. Haesbaert (2002, 2003, 2009) argumenta que “desterritorialização” ocorre de forma latente, uma vez que o mundo vivencia um de seus períodos mais conflitantes e complexos, em razão dos efeitos da modernização que impõem novas geometrias aos espaços. Nessa ótica, a desterritorialização “é tratada como uma das marcas fundamentais de nosso tempo” (Haesbaert, 2003, p.113), elucidando que os processos de desterritorialização/reterritorialização estão nas conjunturas política e cultural e não apenas nos aspectos geográficos.

Abordando essa discussão para o objeto da tese, entende-se que essas referências a territórios não se restringem apenas ao conceito de espaço físico, mas também às ideias do espaço social que ocupamos, assim como às questões subjetivas e intangíveis. Nesse caminho, o território curricular é dotado de limites de espaços, sendo, nesse escopo, rigidamente estruturado com os saberes organizados de forma isolada, sem integrar as diferentes áreas de conhecimento de forma colaborativa. Esse espaço territorial curricular é definido numa área na qual os diversos saberes à formação crítica do aprendiz atuam de formas separadas e não em conjunto.

À luz do que foi discutido, torna-se pertinente propor a desterritorialização do currículo, em oposição ao isolamento dos saberes para a aprendizagem e para a formação do aluno. Esse processo acena a uma reconfiguração que possa permitir a criação de um espaço dinâmico e colaborativo. Nessa nova exterioridade, os saberes se articulam e se entrelaçam, e criações, teóricas e práticas, devem ser o resultado de um produto pensado e elaborado em cooperação. A partir das ideias filosóficas deleuze-guattarianas compreende-se que o “novo” currículo deixa seu território fixo e limitado por barreiras, para se tornar um espaço aberto de cooperação e inovação.

Isso não implica num demérito às estruturas curriculares mais convencionais existentes durante décadas no nosso país. Mas, trata-se de um convite para superar o território de conforto e no sentido de se arquitetar novos modelos de currículos para a licenciatura, pensados à luz da filosofia em questão. Ou seja, sugere-se não apenas a alteração do ambiente educacional, mas também se permite uma prática pedagógica de ensino que valorize a diversidade e a conexão entre os saberes incorporados e pensados para a sala de aula; sendo que na consideração dessa intersecção de conhecimento, os fundamentais para a constituição de cidadãos verdadeiramente críticos e adaptáveis são necessários em razão das constantes transformações da sociedade.

No processo de pensar o currículo como um espaço territorial de limites, regras e estruturas já pré-estabelecidas, manifesta-se para a ruptura desse paradigma¹², a proposta de sua desterritorialização enquanto documento normativo no ensino superior. Com isso, toma-se uma nova maneira de vislumbrar o currículo dentro de sua dissolução, quebrando a sua rigidez, passando pela sua desorganização, para então o reorganizar por uma nova proposta curricular e causando assim a sua transformação territorial. Essa ação é transformativa e, portanto, provoca mudanças significativas e profundas, nas suas experiências, ideias, processos e práticas, no grupo ou no contexto educacional.

Na concepção de currículo desterritorializado apresenta-se a ruptura de fronteiras estabelecidas anteriormente, permitindo a emergência de novas

¹² O termo “paradigma” tem sido utilizado nas discussões atuais das Ciências Humanas, o qual nos remete ao físico e filósofo Thomas Kuhn (1922-1996) e ao significado que essa palavra ganhou em suas pesquisas sobre o desenvolvimento e a história da ciência. Apesar de ter sido originalmente associado apenas à ciência e a um tipo específico de atividade intelectual, o paradigma hoje tem um significado universal, sendo utilizado no pensamento e na atividade humana como um todo, conforme exemplificado pelos usos de Boaventura de Souza Santos e Edgar Morin.

configurações de espaços de aprendizado mais flexíveis e inclusivos, onde diferentes saberes, culturas e experiências possam se interconectar. Dessa forma, implica-se afirmar que essa desterritorialização é um movimento de desafiar e redefinir a rigidez dos currículos fixos e uniformes que são muitas das vezes reflexos de uma prática tradicional. Pressupõe-se que, no movimento de desterritorialização do currículo, para então o reterritorializar, as configurações não se limitem apenas ao processo técnico de concebê-lo apenas como documento normativo. Além disso, revelam-se novas configurações das relações sociais, emocionais, físicas, nos grupos de indivíduos envolvidos nessa reconfiguração. Sendo assim, tudo nesse novo território poderá ser reconfigurado e adaptado, incluindo a maneira como os objetos e as realidades do ensino e da aprendizagem se conectam às dinâmicas da globalização ou mundialização.

Na seção seguinte, é debatida a ideia do currículo como um espaço essencial para um ensino que favoreça uma aprendizagem formativa crítica. Essa dinâmica se potencializa se for acompanhada dentro da lógica de desterritorizar para reterritorializar; para, então, romper com as estruturas de um currículo rígido e tradicional, em que há pouco espaço para essa formação crítica.

2.1.6 O Currículo como território de formação crítica

As concepções de desterritorializar para reterritorializar os currículos da licenciatura são compreendidas, nessa proposta, como um caminho alternativo para a construção de um currículo a partir de uma abordagem de aprendizagem que seja fomentada na contramão das propostas bancárias do ato de ensinar. Do ponto de vista legal (normativo enquanto documento institucional oficial), o currículo como conhecemos possui o papel de orientador das práticas didáticas e pedagógicas. Não obstante, reiteramos que os currículos atuais se limitam às estruturas rígidas e padronizadas, não refletindo as complexidades e as dinâmicas socioculturais de seus espaços regionais ou locais.

Tais observações induzem ao abandono de grande parte das teorias responsáveis pela orientação da elaboração do currículo fixo (tradicional). A possibilidade de criar currículos voltados para um aprendizado que seja diverso e adaptável, – em que os professores estejam preparados para atender às demandas de um mundo em constante transformação – pode conferir aos cursos de licenciaturas

a performance de formar profissionais não apenas diplomados, mas também cidadãos comprometidos e cientes do seu papel social.

Nesse contexto, pensadores como Freire (1980), Giroux (1997), Michael Apple (1982; 1989, 1999), ao proporem uma abordagem de ensino e aprendizagem mais dinâmica, a partir de um conjunto de diretrizes teóricas e práticas, oferecem um referencial teórico alternativo às concepções liberais e tecnicistas no campo da educação, a partir dos anos 70. Essas ideias convergem ao compartilhamento de ideias que entende que o currículo deve ser um espaço relevante para as realidades dos alunos. Freire (1980) ao romper com o modelo tradicional e mecânico da educação brasileira, propõe a ideia de uma educação não convencional aos padrões mais dominantes, apresentando, portanto, uma prática pedagógica emancipatória. Segundo Freire (1980), deve-se apreciar o mundo, dado o contexto da vivência do aprendiz; e, assim, é essencial haver uma apropriação do conhecimento de maneira crítica:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (Freire, 1980, p. 39).

Com isso, pensar o ensino como um processo de criação e experimentação, é refletir sobre as relações de reciprocidade dos sujeitos envolvido no processo, promovendo uma transformação social na qual o currículo seja um intermediador, ao trazer abordagens significativas que reflitam no ensino e possivelmente na sua aprendizagem. Contudo, acreditamos que é a partir da proposta curricular que podemos fazer essas experimentações de ensino-aprendizagem significativas para o aprendiz conforme a proposta de Freire (1980).

São esses territórios, os currículos, o lugar onde essas movimentações devem primeiro ocorrer como ato inicial a essas transformações de desterritorialização do tradicional ao crítico e pós-crítico. Conforme as noções de desterritorialização de Deleuze e Guattari (1995, 1997), observa-se que Freire e Shor (2008), ao criticarem um currículo mecânico e impositivo, compartilham da ideia da necessidade da ruptura do currículo em sua dimensão rígida e autoritária. Nesse viés, desterritorializar o currículo enquanto documento normativo didático-pedagógico, intransigente e

limitante à criatividade e à autonomia do aluno, é contrapor-se a sua padronização tradicional um tanto obsoleta:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (Freire; Shor, 2008, p. 97).

Essa ideia de dominação do outro, estabelecida nesse formativo de currículo, ainda é vigente e referente na nossa realidade de ensino. Em decorrência disso, Freire e Shor (2008) ecoam as vozes de Deleuze e Guattari (1995, 1997) frente ao processo de criação contínua, desafiadora das normativas estabelecidas, uma vez que acreditam numa abordagem educacional mais dialógica e colaborativa e não apenas bancária e autoritária. Dentro dessa discussão, promover currículos mais inovadores deve ser uma prática constante e necessária para a promoção de novos currículos de licenciatura que dialoguem com as necessidades contextuais.

O desafio seria, então, romper com o currículo “padrão/tradicional”, explorando as demais formas de os alunos contemplarem outros saberes que somem para uma aprendizagem significativa. Além disso, com a adoção de novas posturas curriculares baseadas nas concepções de uma aprendizagem crítica e pós-crítica, o currículo da licenciatura se torna um espaço desterritorializado, onde as demais vozes se entrelaçam num processo criativo de fluxo contínuo na desconstrução de ideias e propostas ultrapassadas.

Numa perspectiva similar, Giroux (1997), influenciado pelos princípios teóricos da Escola de Frankfurt, introduz o debate do currículo também pelo viés crítico. Esses princípios criticam e questionam que conhecimentos são pertinentes ou não numa sociedade desigual, arguindo o porquê da seletividade de alguns saberes a serem contemplados por alguns grupos sociais e outros não, ocorrendo uma seletividade de aprendizagem. Giroux (1997) argumenta que, enquanto intelectuais, os professores devem estimular nos alunos uma postura que os capacite a identificar as oportunidades de ação presentes nas condições determinantes do seu contexto. Pois a mera memorização teórica de conteúdo é incapaz de gerar transformações de

conhecimentos em algo significativo, se não estiverem alinhadas às práticas em contextos reais de vivência.

Em sintonia com essas ideias, Apple (1982; 1989, 1999) contribui de maneira relevante para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil, pois aborda questões de poder, ideologia, a relação entre a sociedade e a educação no tocante às intencionalidades curriculares. Apple (1982; 1989, 1999) vê no currículo um campo de batalha ideológica, e não como um espaço neutro às questões das relações de poder na sociedade. Isso suscita a necessidade de uma educação em que a sua metodologia de ensino considere as relações sociais e históricas na elaboração do currículo, motivando professores a questionar e a desafiar as normas vigentes, motivando as práticas de ensino mais reflexivas e críticas (Apple, 1982; 1989; 1999).

Os alinhamentos desses teóricos seguem linhas de pensamentos sobre um currículo mais dinâmico, não estanque, crítico e pós-crítico. Além disso, as questões apontadas por Apple, em sua concepção, não têm espaço num currículo de características tradicionais. Induz-se que a reformulação de um currículo, quando acenada aos conceitos de desterritorialização e territorialização, pode inferir contornos interativos e cooperativos para o processo de aprendizagem. Com isso, a proposição de um currículo para a licenciatura nas dimensões debatidas aqui, como das concepções de Deleuze e Guattari (1995, 1997), cria-se uma metodologia para as alternativas para novas maneiras de pensar e elaborar o currículo. O objetivo não é deslegitimar as configurações metodológicas convencionais de sua criação já existentes, mas, principalmente, fomentar e pensá-las como territórios que necessitam de incentivos à inovação e à criatividade, tanto na sua produção teórica quanto na sua forma prática.

Decerto, os conceitos de territorialização e desterritorialização implicam questões subjetivas, individuais e coletivas, as quais consideram-se os três momentos fundamentais para a construção de um currículo para a licenciatura em contextos contemporâneos. Dessa maneira, reitera-se que a necessidade de pensar o currículo na perspectiva de desterritorialização, para então, planejá-lo como um novo território. Um espaço em que ele possa movimentar-se em linhas de fugas dos limites e das estruturas sejam impostas e/ou estabelecidas pelo sistema em seus diversos aspectos, sejam eles culturais, políticos, ideológicos, de grupos ou pessoais.

2.1.7 O currículo-devir: da concepção histórico-filosófica do Devir ao conceito em Deleuze e Guattari

Explorar a produção filosófica do devir, além de algo necessário à proposta dessa pesquisa, implica trazer para o debate a elaboração dos sentidos desse termo que é usado nos estudos filosóficos e em outras áreas do conhecimento. Nesse horizonte, o termo “devir” engloba uma acentuada gama de percepções e de sentidos no âmbito dos estudos filosóficos, o que torna essa temática complexa no seu entendimento e na sua abordagem. Sob o mesmo ponto de vista, avaliando que o construto devir está emergindo dentro da multiplicidade de percepções, ele não se ajuíza de fato com sentido uniforme, mas inclina-se à singularidade. Nessa perspectiva, Zourabichville (2004) declara:

Acima de tudo, devir não é uma generalidade, não há devir em geral: não se poderia reduzir esse conceito, instrumento de uma clínica fina da existência concreta e sempre singular, à apreensão extática do mundo em seu universal escoamento maravilha filosoficamente oca (Zourabichville, 2004, p. 48)

À luz desse paradoxo, acrescenta-se que um devir poderá ser percebido como o conjunto de atributos necessários e concebidos pelo ser humano, de tal modo que sejam considerados os seus espaços reais, as diferenças e os desejos, em seu decurso, através de um movimento contínuo de transformações. Assim, delinea-se a compreensão sobre os sentidos do devir tem como recorte teórico respeitáveis pensadores da filosofia, como Heráclito de Éfeso (aproximadamente 540 a.C. 470 a.C.), considerado por muitos estudiosos do tema, como sendo o pai do “devir”, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), Henri Bergson (1859-1941), Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992). O foco será, então, nos estudos de Deleuze e Guattari (1995, 1997) em razão de suas contribuições filosóficas abordarem questões imbricadas no contexto educacional.

O grego Heráclito de Éfeso propôs uma nova maneira de pensar o devir como mecanismo de mudança e alteridade, apresentando-se numa visão justa e indispensável ao ser. Antes de tudo, por uma perspectiva filosófica de base existencialista, tomemos como atestado para o conceito de devir alguns fragmentos que compõe a obra “Os filósofos pré-socráticos”, de Gerd Alberto Bornheim (1929 – 2002). Nos três fragmentos lidos por Bornheim na obra de Heráclito de Éfeso, temos

que, “para os que entram nos mesmos rios, correm outras e novas águas” (Bornheim, 1994, p. 36), “descemos e não descemos nos mesmos rios; Somos e não somos” (Bornheim, 1994, p. 39) e ainda em “não se pode entrar duas vezes no mesmo rio” (Bornheim, 1994, p. 41). Nos escritos de Heráclito, a ideia de um devir é apresentada como uma abertura à noção de causalidade humana, em resposta a um objetivo concreto para um ser que está em constante processo de mudança.

Em outras palavras, Heráclito vê o devir como um fluxo de mudanças antagônicas (como vida e morte; novo e antigo) que estão sempre em conflito, mas que, ao mesmo tempo, geram um ser transformado. Um devir representa um conflito contínuo entre opostos, revelando o mesmo ser, porém com uma nova forma. É importante grifar que esse ser, que se transforma através das oposições, pode ser observado como uma unidade de opostos.

Destarte, se um devir prevê a coexistência conflituosa entre os opostos, deve ser considerado um princípio na perspectiva de Heráclito, uma vez que une os princípios físicos e metafísicos para uma assimilação do espírito e da matéria visando contínuo “tornar-se” (Nietzsche, 2001). O conceito do devir heraclítico influenciou diversas vertentes da filosofia moderna e contemporânea, como evidenciado por Hegel (1973); pois, em suas próprias palavras, ele afirma que “não existe frase de Heráclito que eu não tenha usado em minha Lógica” (Hegel, 1973, p. 98). Para esse filósofo alemão, o devir está intrinsecamente ligado ao cenário da superação dialética, que desmistifica os processos de diferenciação do não ser, ao reconhecer uma unidade (essência). Heráclito também teve influência nas ideias de Nietzsche (1995) que, por sua vez, considerava Heráclito um dos maiores gênios da história da filosofia e justificador da cultura helênica.

Assim, realizando um recorte para abordar as contribuições de Deleuze e Guattari (1997) expõe-se de maneira exploratória as formulações sobre os conceitos e sobre os sentidos no que tange à compreensão do devir. A partir dessa análise, projeta-se pensar o currículo da licenciatura reconfigurado em contraponto ao currículo tradicional unilateralmente posto na nossa formação. Contudo, ponderam-se as novas maneiras e outros caminhos para um itinerário diversificado no tocante à formação dos conteúdos por um novo aspecto pedagógico transdisciplinar; em que os nossos desejos de ser contemplem um aprendizado mais fluido, um currículo do devir. Considera-se um currículo para a licenciatura que comporte, dentro das suas

projeções, os vários aspectos sociais contemporâneos, compreendendo a diversidade dos sujeitos e seus contextos, com mudanças e transformações.

A esse respeito, influenciados pelo o pensamento hegeliano, por Deleuze e Guattari (1997), estabelece-se uma visão mais ampliada sobre os sentidos do devir, em que o devir não seja uma mimese, uma vez que aponta para uma realidade concreta:

É que devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos (Deleuze; Guattari, 1997, p. 64).

Em função dessa concepção, o sentido de construção do currículo do devir é, o currículo do “vir a ser”, um ritornelo curricular composto de “devires” (Deleuze; Guattari, 1997). Toda via, sublinha-se que o conceito de devir abordado por outros conceitos filosóficos levantados anteriormente, apresentam-se como uma forma mais compreensível a partir do encontro entre Deleuze e Guattari (1997), no qual eles se apoiaram para criar uma prolífica parceria nesse campo complexo da filosofia contemporânea.

Por outro lado, para a escrita, a linguagem será a nossa aproximação com a filosofia deleuze-guattariana, uma vez que o devir, partindo de uma visão antropológica desses pensadores, procura explicar a relação entre o ser humano e a natureza. O devir, na literatura especializada em seus estudos e significados, pode ser compreendido de múltiplas maneiras: a experiência com a linguagem, o devir-outro da língua, a concepção de uma língua estrangeira, a forma de escrever etc.; sendo que todos esses elementos culminam num único escopo, a desterritorialização da escrita em que “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido” (Deleuze, 1997, p. 11). A escrita é o território para se produzir novas alianças e outros enunciados. E, por essa referência, a linguagem será o nosso elo de comunicação mais valioso para a escrita, a reformulação de um currículo “ser”, de um currículo devir que atravesse as

propostas do conhecimento e alcance o outro através de uma aprendizagem significativa.

A criação do novo e o recomeço da criação pressupõem o abandono às formas tradicionais de educação e uma abertura aos clarões de intensidade (Deleuze; Guattari, 1995) que ofuscam a temporalidade e a espacialidade programáticas de currículo formal. No movimento da criação, o território do currículo se desfaz e se desterritorializa em espaços de virtualidades, um jogo de intervalos ou entretempos, um nascimento, uma relação, um limite, um devir. Por pensar que as disciplinas devem a todo momento estar conectadas umas com as outras, para que, dessa forma, tal perspectiva formativa seja realmente crítica, o currículo deve ser entendido como uma forma libertadora e, ao mesmo tempo, unificadora no processo de ensino e aprendizagem. Um currículo alternativo é construído mediante novos caminhos, linhas de fuga que sejam espaços nos quais se vincule a desfragmentação do conhecimento.

Nesse quadro, Deleuze e Guattari (2012) apontam que a linha de fuga pode ser concebida por meio de uma forma no qual seus agentes têm de desvincular-se do que são e se direcionarem para uma nova invenção, concepção, criação. Mas, esses movimentos não acontecem de forma conclusiva, já que o devir é movimento, nada é visto como determinante. Por isso, reflete-se sobre os currículos para a licenciatura que estejam em movimento e, portanto, não estáveis, justamente para acompanharmos o atravessamento dos tempos, das relações, das coisas inerentes a uma educação fragmentada.

Em Deleuze e Guattari (2012), a propagação é um processo de transmissão e uma maneira de preencher as coisas com novas relações. A ideia perfeita de como o devir surge é através da transmissão ou do povoamento, e não de algo que se afilie ou se repita. Ou melhor, é preciso então, que se ultrapasse a ideia de um currículo que, na teoria, apresente-se como um material que atenda as demandas dos novos tempos e contextos, mas que, na prática, se mostre de forma fragmentada e desconectada, limitando o potencial dos alunos para perpetrarem conexões significativas entre os conteúdos.

Seria, talvez, utopia pensar em novas formas de conceber o currículo para a licenciatura que fujam à regra do que já é normativo, prescritivo? um currículo que não se fixasse a um determinado momento ou tempo? Deleuze e Guattari (2012) nos permitem chegar a uma reflexão poderosa sobre a utopia como um conceito dinâmico

e interligado com a realidade imediata. Em vista disso, a pretensão de currículos com essas características, contemporâneos em sua forma teoria e prática, requer o pensamento que segue podendo revelar várias camadas significativas nas discussões levantadas:

A utopia não se separa do movimento infinito: ela designa etimologicamente a desterritorialização absoluta, mas sempre no ponto crítico em que esta se conecta com o meio relativo presente e, sobretudo, com as forças abafadas neste meio. A palavra empregada pelo utopista Samuel Butler, "Erewhon", não remete somente a "No-Where", ou a parte-nenhuma, mas a "Now-Here", aqui-agora (Deleuze; Guattari, 1992, p.130).

À luz das propostas deleuze-guattarianas constata-se que a "desterritorialização absoluta" pode indicar no contexto da confecção de novos currículos para o ensino superior, uma ruptura com as estruturas fixas e tradicionais, promovendo um espaço no qual novas ideias e novas abordagens possam emergir. Compreende-se que esse fato seja decisivo para pensarmos num currículo dinâmico, com a capacidade de se adaptar às constantes mudanças sociais, culturais e principalmente às inovações tecnológicas. Com isso, ao se desprender de modelos rígidos, um currículo mais aberto a outras construções pós-críticas, por exemplo, podem integrar novas abordagens didáticos-pedagógicas de aprendizado; em que, modelos de ensino como a educação híbrida, interdisciplinar e projetos práticos de aprendizagem, por exemplo, culminem de vez na projeção de currículo para a licenciatura não fixo e, portanto, nômade.

Vislumbra-se ainda que a vinculação com o "meio relativo presente" sugere que, embora a utopia possa representar uma visão idealizada, ela deve ser sempre aportada nas realidades e desafios do presente contexto. Ademais, um currículo que aspira à utopia deve estimar as necessidades dos aprendizes, bem como as demandas do mercado de trabalho e as questões sociais vigentes. Ou seja, um currículo que esteja alinhado quase que concomitantemente entre a teoria e a prática, em que o ensino acadêmico dialogue com as experiências do mundo real. Isso implica em uma educação que não ocorra sob a lógica transmissiva do conhecimento, mas que também capacite os sujeitos a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades.

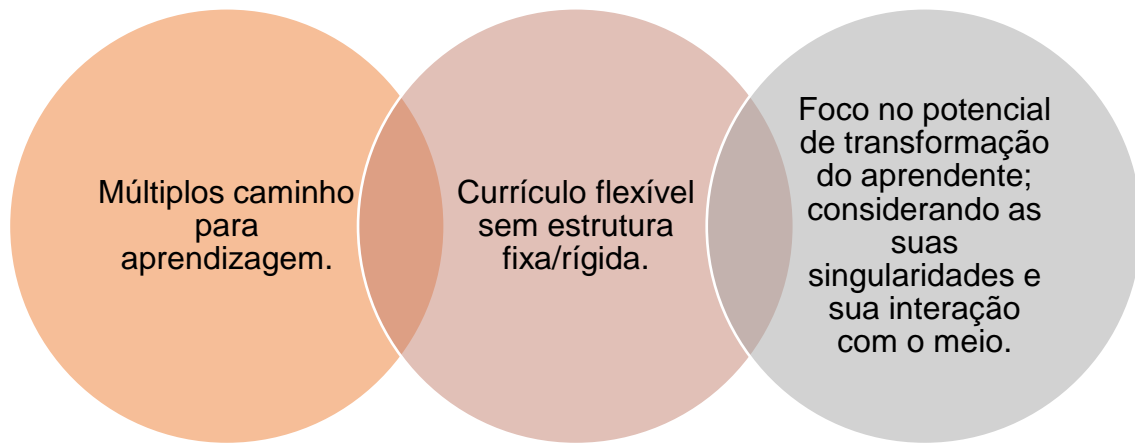
No contexto disso, o currículo para licenciatura deve propor uma abordagem mais fluida e dinâmica, onde as disciplinas possam traçar um diálogo entre si,

permitindo que os aprendizes compreendam as inter-relações entre os eixos de saberes e compreendendo as problemáticas dos espaços nos quais estão inseridos. E, além disso, é preciso familiarizar-se dicotomicamente o ser aprendiz e o ser profissional que começa a se formar, integrando as experiências práticas e teóricas. Nesse direcionamento, o currículo, por uma lógica do devir, deve promover um aprendizado que seja relevante em razão da imersão nos conceitos extraídos no decorrer do processo formativo. De forma semelhante, principalmente em Deleuze e Guattari, moldamos nossa proposta de um currículo devir desterritorializado numa uma visão mais holística dos acontecimentos educativos.

De forma abrangente, a defesa por uma abordagem inovadora na construção ou reconstrução do currículo tradicional é amplamente norteadora das práticas pedagógicas, em que uma educação contínua transgrida da teoria à prática, por uma concepção dinâmica e não linear. Para tanto, não se trata mais de olhar o currículo como o ideal a ser alcançado, pois o contexto no qual ele está inserido é sempre múltiplo em seus processos. Além disso, seus sujeitos trazem consigo as suas experiências e subjetividades, que deverão ser consideradas nessas novas configurações curriculares. Com isso, entende-se que o currículo devir desterritorializado e problematizado, ou seja, traçando um novo paradigma que atravesse o conhecimento fixo, prescritivo e tradicional e o transforme em conhecimento em movimento.

Zourabichvili (2004) afirma que o conceito de devir não pode ser compreendido como um movimento universal ou generalizado, mas sim como um processo único, centrado e singular; como tal, desenvolve-se em função das condições reais de cada sujeito e considera a sua relação com o outro e com o contexto. Desse modo, um currículo devir desterritorializado possui linhas de fugas contrárias à ideia de um currículo apenas tradicionalmente prescritivo. Nessa nova abordagem, os aprendentes não são moldados com fins objetivos em razão de um objetivo em comum ou fixados no sentido predeterminado do processo da aprendizagem. Assim, um currículo devir desterritorializado é configurado no contexto de experimentação, desejos, devires, num ambiente de transformação tanto individual do ser quanto de forma conjunta, considerando sempre as peculiaridades desses territórios:

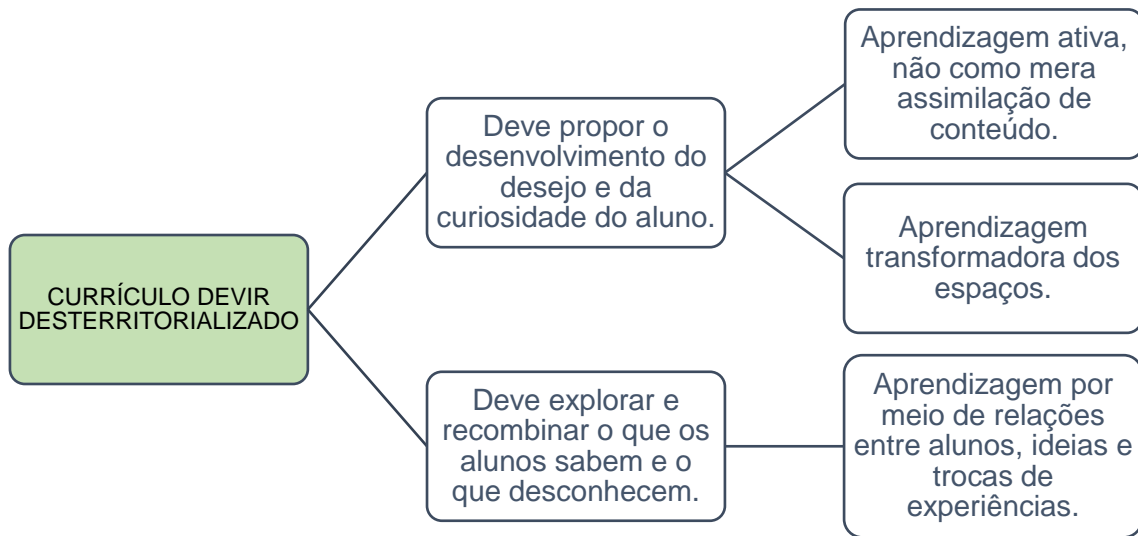
Figura 2 - Implicações pedagógicas para um currículo devir desterritorializado:
processos não-redutíveis



Fonte: autoria própria.

As interseções presentes no conjunto acima retratam o modo como o um currículo é percebido em uma abordagem deleuze-guattariana, bem como pelo diálogo com outros pensadores, em que as implicações pedagógicas para o currículo, a partir de suas singularidades, dialogam com as necessidades formativas educacionais para o sujeito e seus contextos de vida. Nessa perspectiva, Deleuze e Guattari (1997) destacam o devir como um processo do desejo, em que se retira e se reorganiza partes de um dado para construir novas relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, a partir do que se é. Com isso, tem-se em vista que o devir não se trata de imitar ou seguir um modelo, mas de desdobrar às probabilidades que antes estavam ocultas. Desse modo, temos um currículo criativo e não mimético, alinhado à seguinte implicação pedagógica:

Figura 3 - Currículo devir desterritorializado: aprendizagem por linhas de movimento.



Fonte: autoria própria.

Com base nas interconexões propostas, infere-se que o ensino deve ser concebido a partir de diversas perspectivas sobre como deve se inter-relacionar, considerando a multiplicidade de eventos e a troca de experiências que contribuem para a aquisição do conhecimento. Deleuze (2008) afirma que a diferença não é apenas uma variação do diverso, mas o que possibilita o dado a se tornar diverso. Dessa maneira, cada experiência de aprendizagem gera novas diferenças, novos modos de ser, que fazem o currículo avançar em outros caminhos, sempre em movimento.

A diferença é a condição da afirmação, e não a negação ou a repetição. Nesse sentido, um currículo devir desterritorializado não repete a padronização e nem deve ser uma cópia dos modelos de currículos moldados na lógica tradicional ou meramente reproduzidos de outros e outros já existentes. Um currículo para licenciatura, nesse novo formato estrutural, didático-pedagógico e até mesmo administrativo, seria induzido sobre a valorização da disparidade de caminhos e das formas de conhecimento que estejam acessíveis em sua construção e execução.

Logo, a educação seria estruturada com base nos princípios da singularidade e da diversidade, onde a diversidade não é percebida como uma interpelação ou irregularidade, mas como uma potencialidade produtiva. Nesse caminho, infere-se que a educação não pode ser vista exclusivamente como um processo mental ou

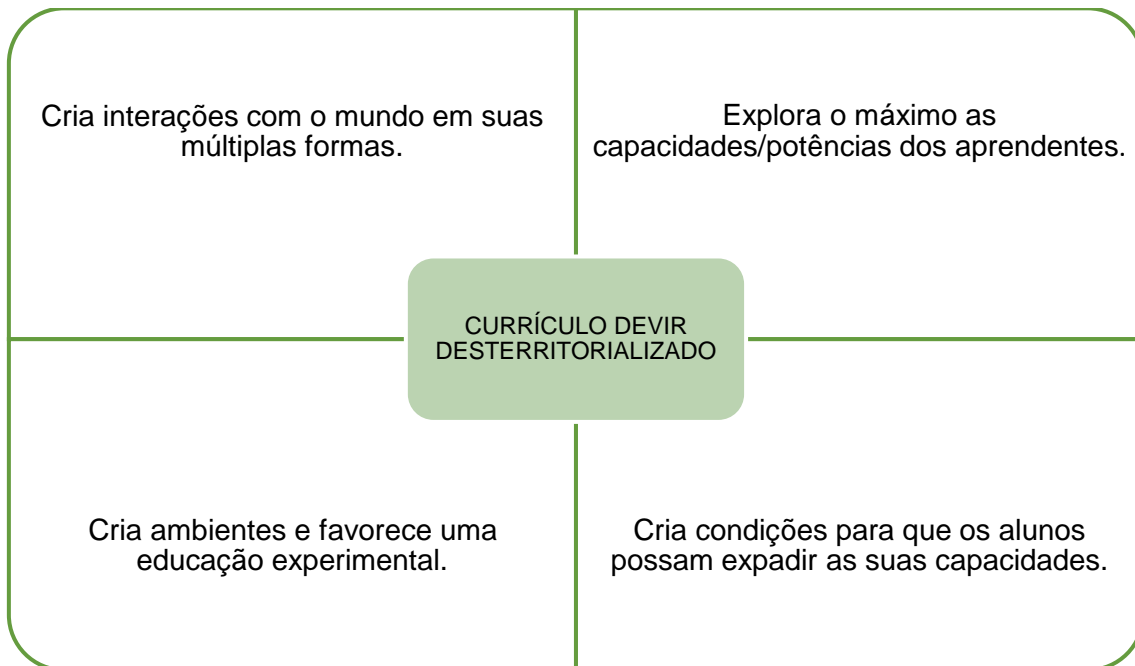
racional. Pois, em Deleuze (2002, p. 75), “quando a mente tem uma ideia, ela só pode ter esta ideia a partir da presença de um corpo que afeta o seu corpo. É por isso que “o espírito é a ideia do corpo e nada mais”. Nessa esteira, o processo de aprendizado deve ser incorporar de aglomeradas dimensões do ser, abrangendo seu corpo, seus afetos e as suas potências de ação.

O currículo devir desterritorializado precisa, então, integrar práticas que envolvam o corpo, as emoções e a percepção sensível dos alunos, não se limitando ao ensino acadêmico tradicional, mas buscando uma educação holística. Nessa lógica, são incluídas formas de ensino mais latentes, com práticas educativas artísticas, físicas, sociais e afetivas, desenvolvendo não somente as competências cognitivas previstas nos currículos vigentes, mas também as habilidades sociais, emocionais e criativas.

Nessa mesma ambiência, recorre-se ainda a dois conceitos da obra de Deleuze e Guattari: as inferências sobre a latitude e a longitude. Para eles, essas construções filosóficas apontam para formas de medir a potência de um corpo. A longitude de um corpo refere-se às relações extensivas que ele mantém com o mundo, enquanto a latitude refere-se à intensidade dessas relações, ou seja, à potência afetiva do corpo em relação ao que ele pode se tornar. O currículo devir desterritorializado deve ser pensado para aumentar a latitude do corpo dos alunos, ampliando suas potências de ação e afetos.

Falar em um currículo devir desterritorializado para a licenciatura não se resume a inferir adaptações a um modelo de currículo voltado a um contexto de espaços pré-determinados de promoção da educação. É, contudo, aludir à criação de novos modelos de currículos possíveis, a partir das relações que os alunos estabeleçam com os outros e com o mundo. Assim, com base em Deleuze e Guattari, a figura a seguir ilustra e sintetiza algumas possibilidades de um currículo devir desterritorializado por uma perspectiva focada na exploração das potencialidades do ser:

Figura 4 - Currículo devir desterritorializado: a criação de modelos de currículos pela potência dos corpos em latitude e longitude



Fonte: autoria própria.

Em síntese, na perspectiva libertadora do modelo de currículo tradicional, com a proposta de um currículo devir desterritorializado para a licenciatura, reivindica-se uma educação que se determine a partir de um currículo vivo, em movimento, contínuo em sua criação, distinção e transformação. Por essa abordagem, o aprendente é visto como um sujeito único, inserido em redes de relações que modificam tanto a si quanto o mundo do qual faz parte, como a escola e a sociedade em geral. Ao contrário de um currículo concebido a partir de um modelo fixo de propostas de ensino, essa nova abordagem curricular adota a indeterminação, a experimentação e a invenção criativa no ensino e na aprendizagem. Conseqüentemente, propõe-se uma educação que não se restringe apenas a instrumentalizar os alunos para o mundo, mas também a capacitá-los a criar e a modificar esses espaços.

3 CURRÍCULO DESTERRITORIALIZADO NA LICENCIATURA: AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO MEDIAÇÃO ALTERNATIVA O ENSINO E APRENDIZAGEM

Os vocábulos “professor”, “aluno”, “metodologia”, “abordagens pedagógicas”, “ensino” e “aprendizagem” são frequentemente usados nos contextos formais de ensino e, intrinsecamente, e não possuem funções isoladas nas práticas pedagógicas. A universidade, como espaço de ensino, pesquisa e extensão, é um ambiente propulsor em que a interface dessas expressões compõe grande parte das pesquisas científicas que tratam de diversas questões envolvendo o ensino e a aprendizagem. Outro ponto a considerar refere-se ao papel dessa instituição para a formação e para a transformação da sociedade. Em relação a isso, o currículo de seus programas acadêmicos desempenha um papel fundamental na construção de um ensino que acreditamos que não deva visar apenas à transmissão de conhecimento, mas também a formação crítica e reflexiva dos seus aprendizes.

Nessa perspectiva, para que isso seja alçado, um currículo universitário precisa promover uma aprendizagem alinhada à efervescência dinâmica do contexto sócio-político-cultural do qual o aluno-cidadão deve ser parte integral. Para tanto, esses currículos exigem práticas pedagógicas alinhadas a metodologias adequadas de ensino que promovam a intersecção significativa entre teoria e prática. Dando continuidade a essa questão, Berbel (1995) destaca a importância de se repensar essas alternativas metodológicas no contexto universitário:

São muitos os estudos e os dados que poderiam ser aqui arrolados sobre a Realidade do Ensino Superior. São muitas as possibilidades de estudo e discussão que o tema até agora introduzido suscita, mas para atingir o objetivo deste texto, destaca-se o seguinte PROBLEMA: "Qual alternativa metodológica se apresenta com potencial pedagógico no sentido de preparar o aluno do Ensino Superior para atuar como profissional e cidadão em seu meio? (Berbel, 1995, p. 9).

Ao se buscar responder a essas indagações, percebe-se que, além de ser uma tarefa desafiadora, essa reflexão conduz à consideração dos sujeitos envolvidos, como o professor, o aluno e a própria universidade, todos imbricados nessa dinâmica. Dessa forma, conforme já discutido, a formação crítica do aluno, ao depender de uma abordagem metodológica apropriada, deve estar intrinsecamente ligada à oferta de um currículo com práticas pedagógicas que objetivem tal concepção formativa. Nesse

cenário, o trabalho do professor universitário deriva do que lhe é imposto pelo currículo, isto é, do dilema sobre "o quê" e "como" ensinar, que muitas vezes depende das diretrizes e dos conteúdos curriculares a serem abordados no percurso do ensino. Questiona-se, também, quais os recursos necessários para que tais objetivos de aprendizagem sejam alcançados. O "como" ensinar também possui uma relevância que acompanha o professor continuamente no exercício da profissão, sendo que esses questionamentos são frequentemente negligenciados nas metodologias usualmente empregadas no dia a dia da sala de aula.

Considerando isso, a discussão sobre a concepção de um currículo que alcance o propósito de engajar o aluno criticamente em seu processo de formação só será viável se houver uma proposta curricular que transcenda a lógica tradicionalista na qual se estrutura a maioria dos currículos de licenciatura nas IES. Certamente, a ruptura de um paradigma de práticas pedagógicas vigentes exige um trabalho complexo que, de fato, envolve aspectos de ordem administrativo-pedagógica.

Com isso, para viabilizar um debate sob a ótica da desterritorialização do currículo em sua concepção estrutural, mobilizam-se as reflexões acerca das metodologias ativas, compreendendo-as como alternativa para práticas pedagógicas mais inovadoras e, portanto, fora dos padrões tradicionais. Entretanto, antes de explanar os conceitos, propõe-se uma consideração acerca do termo "metodologia". Essa abordagem se justifica porque, ao longo deste capítulo, discorrer sobre as estratégias de ensino implicará abranger, além dos princípios e das abordagens que as orientam, a discussão sobre métodos, técnicas, ferramentas e ações práticas pedagógicas nos variados contextos educacionais. Logo, sobre o conceito de metodologia de ensino, D'ávilla (2021) argumenta:

As metodologias de ensino são produções didáticas. São elas que se ocupam do estudo sobre os métodos e as técnicas de ensino. Traduz-se do grego *metá* (atrás, através); *hodós* (caminho) e *logos* (ciência, arte), donde se compreende a partir de suas raízes, estudo dos caminhos para se alcançar determinado fim. Metodologia significa o estudo dos métodos. Sendo metodologia de ensino significa, a rigor, o estudo dos métodos de ensino. A metodologia precede os métodos de ensino, pois, concedendo-lhe o norte paradigmático, sua escolha dependerá, ao mesmo tempo, do contexto em que se insere (D'ávilla, 2021, p.40).

Uma metodologia de ensino adequada para um currículo inovador requer mudanças na própria concepção do método pelo qual o ensino será conduzido. A aprendizagem de melhor qualidade, que se busca proporcionar, deve estar em

conformidade com a metodologia e os métodos que melhor se adequem a esse fim. Assim, o currículo de uma licenciatura deve ser concebido de modo que a sua metodologia promova a plenitude da articulação entre o ensino e a aprendizagem, de maneira engajadora.

No cerne dessa proposição, cabe destacar que, segundo Berbel (1995), as metodologias de ensino devem ser concebidas para além de um mero aglomerado de ferramentas ou técnicas, constituindo-se em escolhas intencionais e contextualizadas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. Sob essa perspectiva, o autor ressalta alguns pontos-chaves para o uso de uma metodologia de ensino:

- Conhecer as características da metodologia escolhida, como compreender claramente as justificativas, as etapas e as implicações que esses conhecimentos facilitam a aplicação em relação à teoria e à prática. Observar se há não possibilidades da viabilidade da utilização com seus discentes;
- Reconhecer que as formas de ensinar estão além de um acúmulo de informações, teóricas ou práticas, a serem absorvidas; considerando a interação entre os sujeitos imbricados no processo de ensino e aprendizagem e nas situações exteriores dos próprios sujeitos;
- Organizar a metodologia de ensino escolhida, considerando o tempo, o local e o nível de aprendizagem dos sujeitos, e propondo que haja uma participação efetiva dos alunos; sempre considerando a flexibilidade do uso da metodologia, adaptando-a para possibilitar a sua apropriação do aprendiz para serem alcançados os objetivos almejados.

Mahoney e Almeida (2005) afirmam que o professor universitário deve pensar em conjunto com seus pares na elaboração de um currículo inovador e comprometer-se com o conhecimento das metodologias e métodos nesse percurso. Com isso, esse profissional deixa de ser visto como o detentor do saber e passa a assumir o papel de mediador dos saberes formativos. Além desse aparato técnico-cognitivo, a escolha da metodologia adequada implica a mediação e a responsabilidade de gerir as relações professor-aluno, aluno-aluno e as demais relações sociais imbricadas no âmbito dos espaços educacionais. A esse respeito, Araújo (2017) defende que, além da compreensão objetiva do que constitui uma metodologia de ensino, é necessário compreender que a metodologia promove a mediação mútua entre professor e aluno:

A metodologia de ensino também não pode erigir-se somente como finalidade, nem se apresentar com importância maior do que o aluno ou sobrepô-lo, uma vez que ela se constitui fundamentalmente como mediação entre o professor e o aluno, a qual se desenrola, tendo em perspectiva a formação dos alunos, sua autonomia, sua emancipação, seu desenvolvimento pessoal (Araújo, 2017, p.20).

A abordagem da metodologia de ensino abre espaço para a reflexão sobre o papel de mediador do professor, cuja atuação se configura como um elemento fundamental para a construção de uma aprendizagem integradora. Veiga (2006) afirma que o papel do professor não se restringe apenas ao de “ensinador” de conteúdo, devendo assumir o papel de instrutor e facilitador. Nessa função, cabe-lhe priorizar o acesso do aluno à informação. Dessa forma, suas técnicas, métodos e metodologias de ensino devem ser aprimorados continuamente para, por conseguinte, atenderem às necessidades emergentes no campo educacional.

Com base nisso, e à luz da concepção de metodologia de ensino e suas implicações, o estudo aprofunda-se nas construções teóricas balizadoras sobre as metodologias ativas. Assim, exploram-se e suscitam-se reflexões sobre como essas abordagens podem transformar o processo de ensino, implicando uma aprendizagem mais significativa para a formação do aprendiz, a partir dos objetivos metodológicos de ensino.

3.1.1 Metodologias ativas: reflexões conceituais para a construção de um currículo desterritorializado

Nesta seção, exploram-se os pressupostos para considerar um currículo de licenciatura como alternativa ao modelo tradicional, partindo da análise das metodologias ativas, seus conceitos e princípios norteadores. Tal currículo deve se configurar a partir das bases teóricas crítica e pós-crítica. Para tanto, estabelece-se um diálogo que observa como as propostas dessas metodologias e suas peculiaridades convergem para uma mudança na postura desses currículos. Essa abordagem se justifica porque, enquanto documento oficial prescritivo, o currículo é visto como o fundamento de referência para a gestão, a organização e a oferta de conteúdo na universidade.

Por sua vez, a promoção de uma educação transformadora e atual está contemplada em diversas pesquisas que dialogam entre si nos contextos do ensino e da aprendizagem e que veem nas metodologias ativas uma expectativa de superação de práticas que não acompanham a dinâmica da geração atual (Bacich & Moran, 2018). Com isso, reconhece-se que essas mudanças de paradigmas educacionais, além de serem necessárias para as pautas que envolvem a discussão sobre uma educação transformadora e moderna, dependem de alterações ou de novas configurações sistemáticas em documentos que regulamentam um curso, como o currículo na licenciatura.

Compreender as bases conceituais dessa concepção educativa, que evidenciam — conforme adiantado — o protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem, torna-se primordial para a adesão à ideia de um currículo desterritorializado, o currículo ritornelo. Trata-se de um currículo do devir, em movimento, que atravessa o sujeito e é capaz de instigar o aprendiz a mobilizar o conhecimento na transformação de seus espaços de vivências. De modo a alinhar essas perspectivas, passa-se à análise dos conceitos e das implicações terminológicas relativas ao entendimento do que são essas metodologias.

Suhr (2017) oferece uma definição que aborda as metodologias ativas de aprendizagem que abrangem princípios e divergentes daqueles observados nos componentes de curriculares de um ensino tradicional:

As metodologias ativas são um conjunto de propostas diversas que têm em comum o fato de se contraporem à metodologia expositiva, considerada responsável pela postura passiva e heterônoma do aluno. Objetivam levar o aluno a participar ativamente e se responsabilizar pela aprendizagem, da qual é sujeito (Shur, 2017, p. 12).

Valente (2018) corrobora Suhr (2017) ao afirmar que “as metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional” (Valente, 2018, p. 77). Tais metodologias são abordagens, estratégias e técnicas de aprendizagem que colocam o aluno no centro de um processo de aprendizagem engajadora e reflexiva. Nelas, busca-se associar teoria e prática, favorecendo experiências que conectam o aprendizado à realidade do discente por meio de uma metodologia que os envolve de forma colaborativa e crítica na resolução de problemas (Moran, 2018). Em acréscimo a Moran, Valente (2018) sublinha o que segue:

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, por investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos (Valente, 2018, p. 80).

Nesse viés, Santos (2015) argumenta que as metodologias ativas para o ensino-aprendizagem assumem um papel importante nas atividades de ensino, à medida que proporcionam ao aluno caminhos para o pensamento interventivo e significativo sobre a realidade concreta, por meio de experiências de aprendizagem individuais ou em grupo. Para Lima (2017), as metodologias ativas objetivam a promoção da proatividade do aprendiz por meio de seu comprometimento com o processo educacional e buscam a conexão entre a aprendizagem e os aspectos significativos da realidade. O autor ressalta que tais metodologias procuram desenvolver o raciocínio e a capacidade de intervenção na própria realidade, estimulando que isso ocorra em colaboração e cooperação entre os participantes.

Diante disso, os conceitos de metodologias ativas vão de encontro às propostas da teoria tradicional de ensino curricular, configurados dentro desse escopo teórico. Essa abordagem fornece subsídios para a reflexão de que se deve buscar um currículo desterritorializado, interativo, colaborativo e contextualizado, no qual existam espaços em sua construção para a implementação de tais estratégias metodológicas. Sob o ápice de seus conceitos, defende-se que essas metodologias se voltam para a materialização de um currículo inovador, proporcionando um ensino mais apropriado às constantes mudanças globais, com o aluno como detentor ativo da construção de seu próprio conhecimento. Cabe advertir que a ideia de uma aprendizagem centrada no aluno não é de fato uma discussão recente, conforme se observa nas reflexões propostas na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, na teoria de mediação de Vygotsky e na teoria da aprendizagem significativa de Rogers (Moreira, 1999).

Entretanto, com o propósito de agregar pesquisas relevantes ao tema, ilustrar os diversos sentidos de tais abordagens pedagógicas e levar ao leitor o conhecimento da amplitude de estudos sobre o assunto, propõe-se a ideia de um currículo para a licenciatura que tenha em sua estrutura um “caminho metodológico de aprendizagem ativa”. Isso se justifica uma vez que as metodologias ativas são altamente difundidas nas pesquisas da saúde, conforme se observa nos inúmeros trabalhos científicos nesse campo, em contraste com as áreas de educação/licenciatura:

Quadro 4 - Publicações sobre a temática das metodologias ativas

Área de pesquisa	Quantidade aproximada de trabalhos publicados sobre a temática
Saúde	Aproximadamente 155.000
Educação/Licenciatura	Aproximadamente 59.300
Educação/Licenciatura/Letras	Aproximadamente 31.900

Fonte: Google acadêmico.

O quadro acima apresenta uma pequena amostra do universo das pesquisas realizadas sobre o uso dessas abordagens pedagógicas em seu âmbito teórico e prático. O quantitativo ilustrado inclui trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos científicos, capítulos de livros, editoriais, entre outros. Embora haja uma quantidade expressiva de trabalhos na área da saúde — uma vez que essas metodologias são aplicadas nos processos formativos desses profissionais, visando a um aprendizado prático e contextualizado —, verifica-se uma considerável produção científica também nas áreas de educação/licenciatura, conforme evidenciado pela quantidade de publicações sobre o assunto.

De modo a situar o contexto em questão, é importante esclarecer que o Conselho Nacional de Saúde publicou, em 2017, a Resolução n.º 569, a qual versa sobre os princípios fundamentais para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação da área da saúde. Um dos pontos destacados é a exigência de que os cursos dessa área considerem, em seus projetos pedagógicos, a implementação de práticas inovadoras baseadas em metodologias diversificadas que conduzam a uma aprendizagem colaborativa e significativa, promovendo a autonomia e a participação dos alunos (Brasil, 2017).

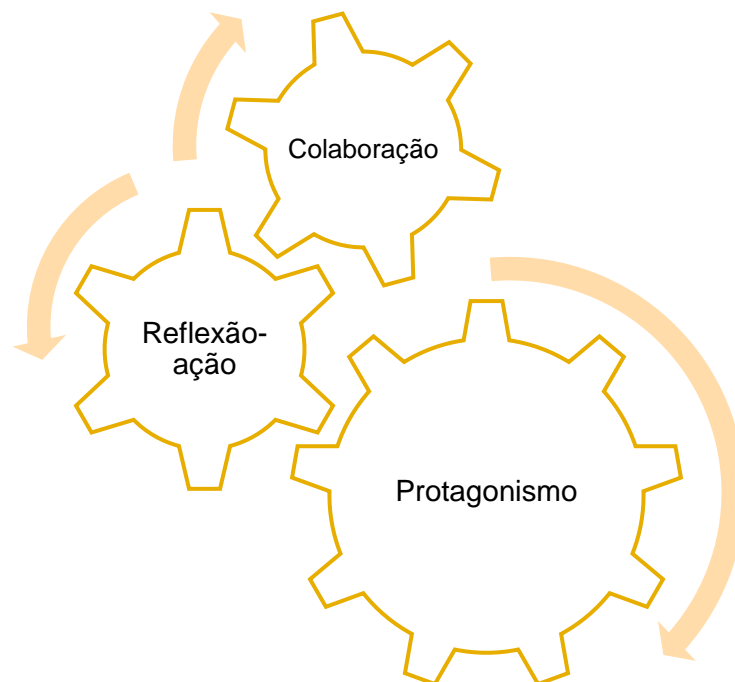
Dito isso, a configuração de um currículo de licenciatura que comporte as metodologias ativas em sua estrutura não é, de fato, algo fácil, mas sua adaptação representa um diferencial para práticas pedagógicas alternativas às tradicionalmente

vigentes. Nesse sentido, Valente (2018) destaca que “as metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que transmite a informação aos alunos” (Valente, 2018, p. 80). Isso significa também transcender o modelo tradicional de ensino, o qual ainda predomina na maioria dos cursos de licenciatura, caracterizado pela disciplinaridade conteudista e pelo protagonismo do professor.

Além disso, conceber a construção do currículo por essas perspectivas é vislumbrar um método de ensino mais prático da realidade dos alunos, no qual se compreende que cada área do saber possui suas particularidades, mas que podem ser perfeitamente ajustadas e adaptadas conforme suas necessidades. Com isso, esses métodos de ensino permitem delinear um cenário curricular mais horizontal, não linear e dinâmico, no qual o aprendiz assume o papel de coautor de seu aprendizado.

Considerando o exposto, na figura a seguir demonstra o formato dos princípios essenciais norteadores dessas estratégias de ensino:

Figura 5 - Princípios norteadores das metodologias ativas



Fonte: autoria própria.

A conexão desses princípios sublinha a importância de se ter clareza desses significados como parte fundamental no desenho da proposta de um currículo desterritorializado que proponha, em sua configuração pedagógica, práticas

fundamentadas nas metodologias ativas. Isso propicia uma aprendizagem mais fluida, com o aluno mobilizando os conhecimentos de forma ativa e participativa, na qual o sentido do objeto de estudo é encontrado à medida que ele se envolva no processo. Configura-se, portanto, um currículo dinâmico em que o ensino visa a uma aprendizagem que estimule os envolvidos no processo.

Sob esses apontamentos, Castellar e Moraes (2016) oferecem percepções valiosas para a presente reflexão:

Práticas escolares que valorizam o aluno como protagonista permitem que ele participe do processo e se envolva na construção de diferentes conhecimentos. Dessa forma, o aluno pode compreender a realidade e a explicação para os fenômenos naturais, a criação de um objeto técnico, a descoberta de uma vacina, entre outros. Um aluno estimulado busca sentido no que aprende; se desestimulado, não encontrando sentido naquilo que está estudando, reforça os obstáculos que podem dificultar a aprendizagem (Castellar; Moraes 2016, p. 8).

Diante disso, a colaboração entre os indivíduos nesse processo é de suma importância, uma vez que colaborar implica também compartilhar conhecimento à medida que diversos pontos de vista são discutidos na produção colaborativa discente. Na construção desse raciocínio, “a interconexão entre aprendizagem pessoal e colaborativa, em um movimento contínuo e ritmado, ajuda o aluno a avançar muito além do que seria possível sozinho ou em grupo” (Moran, 2015, p. 38). Nesse jogo de interações, os alunos não apenas constroem e aprofundam seu conhecimento de maneira mais robusta e rica, como também desenvolvem, nesse ciclo, habilidades sociais e cognitivas a partir do contato com o outro. Isso inclui: empatia e formas de negociar pensamentos divergentes e críticos sobre os temas e conteúdos a serem estudados (Bacich & Moran, 2018). Com isso, a busca pela resolução de problemas se dá de forma conjunta, o que oportuniza uma aprendizagem ampla, tanto individual quanto interativa.

A lógica da adaptação das metodologias ativas para o curso de licenciatura pode ser balizada pela concepção educacional freiriana. Conforme se observa, elas estimulam o processo contínuo de construção ação-reflexão-ação. Sob a ótica de Freire (2006), propõe-se que os aprendizes assumam um posicionamento ativo em relação à sua aprendizagem, o que envolve considerar, nessa dinâmica, as práticas de experiências situacionais desses sujeitos. Assim, por meio de problemas e desafios, o aluno é incentivado a pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à

realidade. Em complemento a essa questão, Berbel (2016) reforça a perspectiva de um ensino mais significativo, ao caracterizar essas abordagens pedagógicas como alternativas para desenvolver o processo de aprender por meio de situações do cotidiano reais ou simuladas, com foco na solução de desafios originados nas práticas sociais considerando os seus diversos contextos.

Reitera-se que o currículo desterritorializado, construído para instigar o protagonismo do aluno, pode ser viável por meio da adoção dessas abordagens metodológicas para a aprendizagem. Propõe-se um currículo interativo, colaborativo e contextual no qual os aprendizes — alguns futuros professores regentes — interajam de maneira reflexiva e ativa. Em linhas gerais, quando se compreende um currículo desterritorializado, alude-se à ideia de um currículo do devir, mutável na forma e nas propostas de ensino, mediadas pelo professor, mas com a cooperação de todos os indivíduos envolvidos nesse processo. Isso permite que o conhecimento adquirido torne o aluno um cidadão preparado para as realidades externas aos espaços de aprendizagem. Dessa forma, pensar o currículo aberto, sem amarras tradicionais, é refletir sobre as possibilidades de um ensino significativo para o aprendiz. Em outras palavras, é preciso que o aluno perceba o sentido do que está sendo ensinado nos conteúdos curriculares, para que esse processo se torne relevante para sua vida educacional e pessoal. Sobre essa questão, Rogers (2001) expõe que:

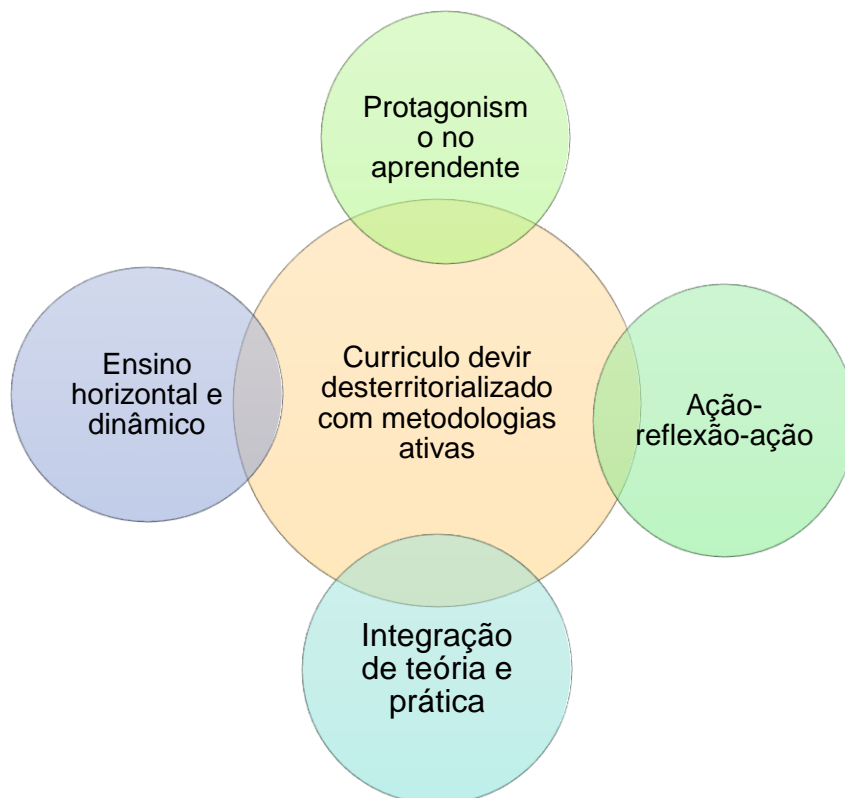
Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento; mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (Rogers, (2001, p. 1).

Nota-se que a aprendizagem significativa dialoga com os conceitos propostos nas metodologias ativas à medida que o processo de produção e transformação do conhecimento se dá de forma não acumulável, em seus modos de pensar e agir. Isso estabelece uma relação entre o conhecimento e a vida. É o devir da educação como acontecimento, visto que o currículo, nas concepções aqui difundidas, não possui uma entrada definida ou caminhos preestabelecidos, não se resume a um processo de objetivo fixo, mas a um ensino dinâmico, criativo e transformador.

Concluído isso, a cooperação entre os sujeitos desse processo é crucial para o alcance do que propõem nas metodologias debatidas, uma vez que a diversidade de pontos de vista enriquece a formação do saber coletivo, possibilitando uma aprendizagem mais aprofundada e relevante, conforme ressaltado por Moran (2015). Por sua vez, a aprendizagem não se resume apenas a um acúmulo de conteúdo, mas à vivência que transforma, permeia e considera as relações dos alunos. Trata-se de uma transformação contínua, tanto do sujeito quanto da sociedade em que está inserido.

Na figura a seguir, é possível ilustrar alguns dos benefícios de um currículo desterritorializado que adota as metodologias ativas como parte de sua configuração metodológica articulada por meio do ensino.

Figura 6 - Interfaces das metodologias ativas no currículo desterritorializado



Fonte: autoria própria.

Assim, constata-se que problematizar um currículo que inclua essas estratégias de ensino e aprendizagem em sua proposta de ensino é almejar a oferta de espaços educacionais dinâmicos e transformadores por meio da aprendizagem discente. Em defesa dessa proposta, defende-se que, assim, o aprendiz pode efetivamente

protagonizar o próprio conhecimento, sendo ativo e reflexivo, e capaz de observar, propor e articular com seus pares a efetividade e a aplicabilidade do saber adquirido e compartilhado. Nessa perspectiva, infere-se um currículo que traz em sua proposta as metodologias ativas incorporadas a partir dos seguintes pontos:

- Um currículo que seja desterritorializado e contraponto aos arranjos tradicionais, isto é, mutável, dinâmico e adaptável; sendo pensado de forma colaborativa e contextualizado; centrado não somente no conteúdo, mas também nas experiências e nas interações dos sujeitos;
- Um currículo aberto, contínuo e flexível, no qual o protagonismo do aprendiz se manifesta no devir, no “vir a ser”. Esse processo transforma o aprendiz à medida que o conhecimento apreendido não se estagna, mas o atravessa em direção a uma atuação ativa.

Por certo, existem outras complexidades acerca das responsabilidades na adoção de uma prática didático-metodológica por uma IES. Cabe salientar que, em razão dessas amarras documentais, legais e institucionalmente prescritas, o docente ainda se vê incumbido de pensar os métodos para o ensino de um conteúdo durante o planejamento da aula, o que nem sempre está previsto em muitos currículos do ensino superior. No entanto, nas metodologias ativas, as responsabilidades pela aprendizagem são compartilhadas entre professor, aluno e instituição de ensino.

O professor ganha destaque como mediador, e o aprendiz adquire ares de protagonista. Tais contrapartidas podem ser facilitadoras do acesso ao conhecimento de maneira mais democrática. Retomando as reflexões que abrem esta seção, verifica-se que não há uma resposta conclusiva sobre o quê e como ensinar, visto que esse processo é acompanhado de fatores externos à sala de aula.

Diante do exposto, para dar prosseguimento à problematização de um currículo desterritorializado incorporado de metodologias ativas, a seção seguinte explora as estratégias para a implementação dessas metodologias, enfatizando-as como alternativas para criar espaços educacionais dinâmicos e transformadores, centrados na aprendizagem do aluno.

3.1.2 Abordagens e estratégias das metodologias ativas: o planejamento do currículo desterritorializado

Seguindo a formatação conceitual e objetiva das metodologias ativas — as quais focam no aluno e no protagonismo que lhe cabe no processo de aprendizagem e no movimento de reflexão-ação-reflexão, de forma individual e colaborativa —, emerge, nesse contexto, a necessidade de discutir o sentido de competência. Essa discussão se justifica porque a competência é vista como um fator importante para a eficácia na prática dessas metodologias.

Conforme aponta Moran (2018, p. 39), “a ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade”. Para Camargo e Daros (2018), uma vez que as metodologias ativas estão fundamentadas na “autonomia” e no “protagonismo do aluno”, elas “têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade” (Camargo & Daros, 2018, p. 46). Com ênfase no uso das metodologias ativas no ensino superior, Coelho, Araújo e Silva (2024) destacam que:

Diante das demandas no mundo do trabalho/profissional, a incorporação de metodologias ativas permite alternar entre momentos da aula expositiva no atuar docente, motivando o envolvimento e a aquisição de novas competências e habilidades por parte do discente, colocando-o no controle de sua aprendizagem. Assim, estaremos estimulando o desenvolvimento da aprendizagem do discente e com o discente, ressaltando a parceria e a corresponsabilidade estabelecidas junto ao processo de ensino-aprendizagem (Coelho; Bispo; Silva, 2024, p.37).

A competência do aprendente no fluxo desse modelo ativo do fazer pedagógico é necessária para a articulação de uma aprendizagem mais autônoma e eficaz. Esse entendimento da competência é parte do conjunto integrado de saberes, habilidades e atitudes, sendo essencial nas propostas de uma aprendizagem ativa. Dessa forma, os autores comungam da visão de que a competência, no âmbito das metodologias ativas, constitui um elemento chave para um ensino e uma aprendizagem significativos e participativos. Desse modo, nas presentes reflexões, e entendendo que o conceito de competência — assim como outros fenômenos educacionais — possui

variadas definições, o pensamento do filósofo francês Philippe Perrenoud (1999) sobre o tema norteia o desenvolvimento desta proposta.

Perrenoud (2000) ajuíza que competência seria a capacidade de o indivíduo operar de forma eficaz numa determinada situação, mediante a mobilização de vários recursos cognitivos. Em outras palavras, a competência abrange um “saber-fazer”, como se, de algum modo, o aprendiz, quando de posse de um conhecimento, conseguisse intervir na sua realidade, visando solucionar um determinado problema. Nesse sentido, o termo competência que recorrentemente aparece nos estudos sobre as metodologias ativas, tem sentido à medida que, na aprendizagem ativa a “aplicabilidade” prática do conhecimento teórico para resoluções de problemas através das competências e habilidades dos alunos, seja indispensável para efetivação dessa abordagem.

Perrenoud (1999) afirma que, “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (Perrenoud, 1999, p. 7). Diante disso, as habilidades são, portanto, parte desse movimento cíclico que envolve o processo de ensino e aprendizagem, atuando como condição para o desenvolvimento de certas competências. Camargo e Daros (2018), Coelho, Bispo e Silva (2014) utilizam o termo "habilidade" ao discutir as prerrogativas sobre a temática das competências, diferenciando-o, muitas vezes, como algo mais concreto, em contraste com a competência, vista como mais subjetiva. Embora o termo apresente uma certa proximidade semântica em seu uso, ele não possui o mesmo significado de "competência". O quadro abaixo traduz a diferença entre competência e habilidade:

Quadro 5 - Diferenças entre competência e habilidade

COMPETÊNCIA	HABILIDADE
A competência seria a indicação clara do que os alunos devem saber, e sobretudo, do que devem saber fazer com o resultado da aquisição da sua aprendizagem. Em linhas gerais, seria a mobilização de conhecimento, habilidades, atitudes e valores para a resolução de demandas do dia a dia, com foco no exercício da cidadania e no mundo do trabalho.	As habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimentos, como os conteúdos, conceitos e processo. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Seria o aprender a fazer sendo essas habilidades tangíveis, como por exemplo, aprender a ler e a escrever.

Fonte: Brasil, 2018.

Essas diferenças são sutilmente complementares à medida que convergem a um mesmo objetivo: promover o desenvolvimento integral dos aprendizes em sua capacidade de enfrentamento dos desafios cotidianos, conferindo-lhes autonomia no processo. No tocante às metodologias ativas e suas implicações para um currículo inovador, compreende-se que as competências, assim como as habilidades, estão inerentes à condição discente e, portanto, imbricadas nos espaços educacionais. Para que isso aconteça de forma harmônica, as estratégias ativas se apresentam como pilares para a eficácia desse processo: aluno, conhecimento, aplicabilidade e resultados.

As estratégias ativas consideradas incluem, dentre outras, as seguintes: *Blended learning* (aprendizagem híbrida); sala de aula invertida (*flipped classroom*); *peer instruction*; método do caso; aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos; pesquisa; aprendizagem baseada em *games* e gamificação; dramatização e simulação; *design thinking*; colaboração; avaliação por pares; autoavaliação; e portfólios (Mattar, 2017). Essas estratégias se inserem no contexto das metodologias ativas e se alinham aos objetivos de uma educação formativa que promova cidadãos críticos, autônomos e preparados para atuar em um mundo globalizado e interligado.

Diante dessas alternativas, selecionam-se duas estratégias ativas com maior potencial de adaptação ao currículo de licenciatura, que são objeto desta pesquisa. O pressuposto é que elas auxiliam na promoção de práticas pedagógicas ao incentivarem diretamente, dada a sua natureza metodológica, a participação ativa dos alunos, a colaboração, a reflexão crítica e o uso de tecnologias de forma inovadora.

Propõe-se para análise, portanto:

- A estratégia ativa da sala de aula invertida;
- E a estratégia ativa de aprendizagem baseada em problema.

Perfunctoriamente, pode-se dizer que elas beneficiam a personalização da aprendizagem, o desenvolvimento de competências e a resolução de problemas reais, conferindo significado ao conhecimento estudado e adquirido, ao passo que respeitam as particularidades dos alunos. Assim, à medida que se exploram seus conceitos e características, propõem-se pontos reflexivos sobre a possível aplicabilidade dessas estratégias na configuração de um currículo desterritorializado, uma vez que elas

fazem parte do jogo estrutural das metodologias ativas e assim complementam o quadro teórico dessa abordagem.

A sala de aula invertida

A sala de aula invertida (*flipped classroom*) compreende estratégias ativas pedagógicas que, apesar de sua semelhança com algumas práticas tradicionais, visam reverter esses modelos de ensino difundidos nos cursos de licenciatura. Nessa estratégia, o professor, ainda que possua a mediação na elaboração da proposta pedagógica, atua como mentor, mas mantém no aluno o foco do protagonismo na aprendizagem. Historicamente, Bergmann e Sams (2017) tornaram-se pioneiros no uso dessas estratégias ativas ao proporem a gravação dos conceitos de suas aulas em vídeo e, posteriormente, disponibilizá-las a turmas de uma escola do ensino médio, no Estado do Colorado (EUA), consolidando o conceito de sala de aula invertida (*flipped classroom*).

Em termos práticos, as videoaulas eram disponibilizadas aos alunos como material prévio para o estudo de determinado conteúdo. Com isso, os aprendizes tinham acesso às informações básicas sobre um tema ou problema. Por sua vez, esse acesso antecipado proporciona uma flexibilidade personalizada sobre a forma de aprender. Nesse contexto, o docente acreditava que o aluno poderia acompanhar as aulas em seu próprio ritmo, quantas vezes fossem necessárias, solicitando, sempre que considerasse relevante, o apoio de colegas e pais.

Nessa abordagem, a aprendizagem invertida ocorria devido à permuta do conteúdo, que era exposto em sala de aula pelo professor e passou ao formato digital, onde os alunos consultavam materiais, faziam pesquisas e se preparavam para a execução de atividades de aprofundamento, discussão e aplicação em sala de aula. Isso ocorria geralmente em grupo, com atividades realizadas de forma presencial, sob a supervisão do professor (Bergmann & Sams, 2016).

Ao trazer essas discussões para o contexto de um currículo inovador, percebe-se que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) já estavam presentes nesse cenário e atualmente são ferramentas essenciais em muitas práticas pedagógicas no ensino superior. Entretanto, elas ainda são permeadas de questões sensíveis quanto ao uso nesse ambiente, conforme assevera Valente (2018):

A proposta da sala de aula invertida está surgindo em um momento de grandes oportunidades do ponto de vista educacional, principalmente com a disseminação das TDIC e o fato de elas estarem adentrando a sala de aula. Os alunos de graduação, na sua maioria, dispõem dessas tecnologias e as estão usando. Porém, como e com que objetivo? Em alguns casos, os professores sabem explorar esses recursos, integrando-os às atividades que realizam. Contudo, a maior parte deles sente-se desconfortável com o fato de o aluno não estar “prestando atenção” ao que está sendo exposto. Esses fatos têm mobilizado muitos gestores, coordenadores e professores dos cursos de graduação das instituições de ensino superior. Há um grande interesse em mudar e propor algo inovador, que possa resolver o problema da evasão, da falta de interesse dos estudantes pelas aulas e, conseqüentemente, o alto índice de repetência, sobretudo em disciplinas das ciências exatas (Valente, 2018, p.70).

Dessa forma, a estratégia da sala de aula invertida depende também de uma boa familiaridade do professor e do aluno com o manuseio das TDICs. Isso inclui trazer as instituições de ensino para esse debate, pois elas são fundamentais para o suporte da modernização tecnológica como aparato curricular. Isso porque o ensino por essa estratégia ocorre de forma híbrida, o que o desvincula quase totalmente da abordagem do ensino tradicional. Contudo, como destacado por Valente (2018), essa abordagem ainda encontra obstáculos para sua implementação nos espaços educacionais. Um dos pontos críticos é a resistência de alguns professores, que não têm certeza sobre a efetividade do processo sem o controle convencional da atenção dos alunos.

Sobre essas questões, vislumbra-se que, ao optar pela aprendizagem ativa, a universidade, por exemplo, precisa repensar toda a estrutura administrativa. Isso ocorre porque essa estratégia ativa provoca um envolvimento complexo em sua elaboração e execução, conforme aponta Valente (2018):

Na abordagem da sala de aula invertida, o conteúdo e as instruções recebidas são estudados on-line, antes de o aluno frequentar a aula, usando as TDIC, mais especificamente, os ambientes virtuais de aprendizagem. A sala de aula torna-se o lugar de trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo e laboratórios. No entanto, o fato de as atividades que o estudante realiza on-line poderem ser registradas no ambiente virtual de aprendizagem cria a oportunidade para o professor fazer um diagnóstico preciso do que o aprendiz foi capaz de realizar, as dificuldades encontradas, seus interesses e as estratégias de aprendizagem utilizadas. Com base nessas informações, o professor, juntamente com o aluno, pode sugerir atividades e criar situações de aprendizagem totalmente personalizadas (Valente, 2018, p. 78-79).

Em razão disso, a adaptação às novas tecnologias e a métodos ativos demanda um esforço constante de capacitação e atualização, tanto para professores,

encarregados da elaboração dessas atividades, quanto para os alunos, que farão uso das TDICs nas propostas. Apesar das questões adversas à ideia de sala de aula invertida, essa modalidade de aprendizagem representa uma oportunidade próspera para combater questões como abandono escolar, falta de envolvimento dos sujeitos imbricados no processo e a possível diminuição da repetência; em particular, nas áreas das ciências exatas, onde a abstração e a complexidade dos temas frequentemente se configuram como obstáculos à aprendizagem.

Pensando, pois, na elaboração de um currículo de licenciatura que abranja em sua estrutura uma metodologia ativa, condicionando-o a uma concepção fora da tradicional, e com base em Bergmann e Sams (2016), o quadro a seguir apresenta passos que servem de orientação para a elaboração de atividades pensadas para a sala de aula invertida enquanto estratégia ativa.

Entretanto, essas etapas não podem ser compreendidas como uma forma cristalizada, e podem ser estruturadas consoante as necessidades e propostas do ensino e seus contextos. Segundo Bergmann e Sams (2016), existem outras formas de promover a inversão das salas de aula. Os autores complementam que há outras metodologias e sequências de etapas, mas elas, por si só, não são garantia de resultados positivos. Nessa abordagem, o importante é que ocorra uma mudança de perspectiva nas questões intrínsecas aos papéis desempenhados por professores e aprendentes.

Essencialmente, a definição de sala de aula invertida está no fato de que “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (Bergmann & Sams, 2016, p. 11). Nessa lógica, considera-se que os pontos positivos dessa abordagem e suas estratégias incluem:

Quadro 6 - Orientações para a elaboração de atividades na abordagem da sala de aula invertida

Passo 1: Investigação inicial	Passo 2: Avaliação diagnóstica	Passo 3: Debate e aplicação do conteúdo estudado
<p>O docente pode solicitar ao estudante que realize uma pesquisa sobre um tema ou conceito específico, veja um vídeo, uma animação, leia um texto ou artigo, busque informações na internet ou na biblioteca escolar.</p>	<p>Após essa primeira fase, é crucial realizar uma avaliação diagnóstica para confirmar o entendimento da turma sobre o tema. Uma avaliação breve, composta por três ou quatro perguntas sobre o tema, proporciona ao docente um panorama do que foi assimilado pelos estudantes e os aspectos que precisam de ajuda.</p>	<p>Em sala de aula, o professor utiliza o tempo presente com o estudante para guiar os que ainda não dominam o básico, a fim de que possam progredir. Simultaneamente, apresenta desafios mais complexos para aqueles que já possuem o conhecimento básico e organiza os estudantes em grupos para debater os tópicos já estudados (os que entenderam mais podem debater e elucidar os tópicos para os que entenderam menos).</p>

Fonte: Bergmann; Sams (2018).

- O uso de diferentes linguagens, tais como textos e outras multimídias (vídeos, áudios, por exemplo), que estão sob as influências dos debates do uso das TDIC no contexto educacional contemporâneo;
- A partir da movimentação circular do professor em sala de aula, observamos que poderá haver uma maior interação entre ele e os aprendentes (desfazendo, portanto, a ideia de sala de aula no formato de “fileiras”, além da socialização entre professor e alunos do conteúdo pesquisado e trazido para a sala de aula;
- A forma ativa do aluno aprender dentro do seu próprio ritmo de estudo, respeitando, assim, as particularidades de cada um.

Em suma, remete-se às competências e habilidades que são desenvolvidas no aprendiz. Isso porque a estratégia da aula invertida objetiva promover o protagonismo ativo do aluno por meio de exercícios que incitem a curiosidade e a imaginação, a colaboração, o acesso a informações, análises e reflexões, possibilitando um trabalho mais significativo com o conhecimento adquirido (Valente, 2014). Nesse ambiente de sala de aula invertida, segundo o relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2014), deve

haver posicionamentos que envolvam uma quantidade considerável de questionamentos elaborados para a resolução de problemas e outras atividades.

Assim, o aprendiz retorna ao estudo realizado para aplicar o conteúdo aprendido de forma virtual, considerando as questões trazidas em decorrência de um determinado problema. Já os aprendizes têm um retorno imediato (*feedback*) das atividades realizadas presencialmente. Deve haver incentivo à participação dos aprendizes na execução das atividades virtuais e presenciais, e a soma dessas participações é utilizada para avaliação formal do aluno. Por fim, o uso de materiais estruturados e bem planejados, os quais variam em razão da proposta que é implementada, ocasiona, portanto, possibilidades diversificadas para essa abordagem pedagógica.

Aprendizagem baseada em problema (PBL)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning – PBL*) surgiu na década de 1960, inicialmente na Universidade McMaster, no Canadá, e na Universidade de Maastricht, na Holanda. Inicialmente aplicada aos cursos de Medicina, a estratégia PBL se destacou por seu enfoque em promover uma aprendizagem ativa por meio da resolução de problemas do mundo real. Atualmente, essa estratégia é empregada em diversas áreas do conhecimento, incluindo Administração, Arquitetura, Engenharia, Computação e Pedagogia, entre outras, consolidando-se como uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino superior (Moran, 2018). Esse tipo de metodologia, de acordo com Moran (2018, *apud* Vignochi et al., 2009):

Tem inspiração nos princípios da escola ativa, do método científico, de um ensino integrado e integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e preparam-se para resolver problemas relativos às suas futuras profissões (Vignochi et al., 2009 *apud* Moran, 2018, p.58).

Pode-se considerar a PBL[1] como complementar à estratégia da sala de aula invertida, pois ambas compartilham princípios semelhantes, notadamente na condição de protagonismo do aluno. A diferença adicional é que a PBL proporciona uma dimensão ainda mais ativa ao aluno na aprendizagem e na resolução de problemas relacionados ao contexto de sua formação. Conforme Delisle (2000, p. 5), a PBL é “uma técnica de ensino que educa apresentando aos alunos uma situação que leva a

um problema que tem de ser resolvido”. Em relação ao conceito dessa estratégia, encontra-se na literatura especializada um formato homogêneo de compreensão, conforme se observa em Cruz (2020):

A Aprendizagem Baseada em Problemas (*PBL- Problem Based Learning*) é um modelo de aprendizagem no qual problemas são apresentados para os alunos, a fim de que estes discutam, pesquisem e encontrem soluções para as situações apresentadas. Essa técnica foi criada no Canadá na década de 60, visando que os alunos desenvolvam habilidades críticas e, sobretudo, analíticas a respeito das situações enfrentadas em suas profissões. Sendo assim, é importante que os problemas apresentados aos alunos simulem situações que eles poderão ou irão encontrar quando inseridos no mercado de trabalho (Cruz, 2020, p.34).

De acordo com Cruz (2020), essa abordagem é particularmente eficaz quando o objetivo é “correlacionar diversos conceitos prévios dos alunos com conceitos novos, os quais eles adquirem por conta própria e uns com os outros por meio de pesquisas direcionadas pela problemática em questão e discussão” (Cruz, 2020, p. 34). Nesse formato de aprendizagem, diferentemente das aulas do ensino tradicional, os alunos não recebem o conteúdo de forma direta e passiva.

Ao contrário disso, são apresentados a um "gatilho" ou "cenário de problema", uma situação, um caso ou desafio que precisam resolver. Em seguida, os alunos realizam atividades de forma independente e autodirigida, estudando o problema levantado, antes de retornar à sala de aula para o debate em grupo com o objetivo de discutir e refinar seus conhecimentos. Entretanto, a PBL não se resume à resolução de problemas por si só, mas utiliza o problema em discussão para aprofundar o conhecimento do aluno e sua compreensão (Wood, 2003).

Ao se refletir sobre a elaboração de um currículo desterritorializado, encontra-se na estratégia ativa do PBL, assim como nos propósitos da sala de aula invertida, um recurso valioso de diretrizes didáticas que contribui para uma aprendizagem ativa, interdisciplinar e colaborativa, focada no trato e na resolução de problemas, sejam eles reais ou fictícios. Com isso, sugere-se um currículo essencialmente crítico à medida que sua elaboração teórica e implementação prática possibilitem uma aprendizagem formativa de profissionais e cidadãos capazes de atuar em um mundo emergente, complexo e em constantes mudanças. Dessa forma, ao se propor metodologias curriculares inovadoras, transcendem-se as barreiras didáticas disciplinares que ainda são operacionadas em muitos cursos de licenciatura.

Considerando a natureza conceitual que se apresenta bastante objetiva, a PBL, assim como as demais metodologias ativas, possui etapas de planejamento até sua implementação. Esse processo variável de elaboração sempre depende do objetivo proposto para a aprendizagem. A PBL possui uma estrutura básica fundamentada em princípios gerais que possibilitam seu arranjo, considerando o nível de ensino, a disciplina e o curso, de modo a atender a cada uma das especificidades (Barel, 2007). Dessa forma, a aula deve ser planejada para assegurar que os aprendizes aprimorem a habilidade de debate e reflexão, a motivação interna, as competências e a colaboração. Esses procedimentos favorecem a integração entre teoria e prática, promovendo a assimilação do saber. Segundo Genaro e Lyons (2015), existem pelo menos seis fases essenciais para a aplicação da PBL:

- **Passo 1 - Identificar os resultados de aprendizagem e os critérios de avaliação:** inicialmente, o professor deve identificar os principais tópicos que os alunos precisam aprender, bem como as habilidades e competências que precisam desenvolver ou melhorar, para orientar a formulação dos problemas que serão apresentados;
- **Passo 2 - Criação de um cenário:** com o objetivo estabelecido, o educador precisa propor um problema a ser investigado, que esteja inserido no contexto de vida dos estudantes ou que possa estar ligado a eles. A questão precisa ser estimulante, interessante e provocar discussões saudáveis e proveitosas. Nesse ponto, é essencial que a situação-problema seja instigante o suficiente para motivar o aprendiz a debater e investigar, buscando uma resposta a fim de atingir os objetivos da aprendizagem;
- **Passo 3 - Introdução do problema:** nesta fase, o docente expõe o problema em seu contexto, indicando as expectativas, critérios de análise, o plano de trabalho e os conhecimentos indispensáveis e pertinentes para iniciar a procura por uma solução. Ademais, é necessário estruturar os grupos para que, em seguida, iniciem o debate sobre as questões que orientarão a investigação a ser conduzida;
- **Passo 4 – A pesquisa:** a investigação da PBL se inicia com sessões de *brainstorming* em pequenos grupos, nas quais os estudantes definem o problema, identificam o que já sabem (conhecimento prévio), identificam o que precisam aprofundar (temas de pesquisa) e localizam as fontes de informação (bases de dados, entrevistas, etc.). Os grupos devem formular o problema como uma declaração ou pergunta de pesquisa, momento em que provavelmente precisarão de assistência. É fundamental que reflitam sobre a própria pesquisa, pois sem questões de pesquisa adequadas, o processo pode se tornar confuso ou excessivamente específico. Os alunos devem

estabelecer as funções do grupo e delegar a tarefa de investigar os temas necessários para a completa compreensão da problemática. Em seguida, os estudantes formulam uma hipótese inicial para testar, enquanto buscam uma solução. É importante ressaltar que as perguntas e hipóteses de pesquisa podem se alterar quando os estudantes descobrem dados que contradizem suas convicções iniciais;

- **Passo 5 – A construção das soluções:** após a realização da pesquisa, os alunos compilam, de forma colaborativa, as lições e as soluções dos problemas analisados. Assim que alcançam um consenso, elaboram um texto ou uma apresentação oral para ser submetida aos colegas de classe. O professor precisa monitorar o processo em cada grupo para garantir que as metas iniciais estão sendo cumpridas;
- **Passo 6 – As avaliações:** nesse último passo, cada equipe apresenta os resultados de sua investigação, enquanto o professor avalia o processo de aprendizagem individual. Genaro e Lyons (2015) sugerem que a avaliação seja realizada em um ambiente onde todos possam participar e interagir, visando expandir seus conhecimentos de maneira colaborativa. O educador deve assumir uma postura de "arquiteto de trajeto", incentivando a construção das ligações entre os conhecimentos obtidos e reforçando os aspectos centrais do conteúdo abordado.

Em alinhamento com essas fases, o esquema abaixo ilustra a aplicação do método utilizado na *Harvard Medical School*, resumido em pontos que podem servir de guia para a aplicação eficaz da PBL em contextos de formação de professores:

Quadro 7 - Aplicação da ABP na Harvard Medical School.

Fase 1: Identificação do(s) problema(s)	Fase 2: Retorno ao problema	Fase 3: Retorno ao processo
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formulação de hipóteses; ✓ Solicitação de dados adicionais; ✓ Identificação de temas de aprendizagem; ✓ Elaboração do cronograma de aprendizagem; ✓ Estudo independente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crítica e aplicação das novas informações; ✓ Solicitação de dados adicionais; ✓ Redefinição do problema; ✓ Reformulação de hipóteses; ✓ Identificação de novos temas de aprendizagem; ✓ Anotação das fontes. ✓ 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Síntese da aprendizagem; ✓ Avaliação.

Fonte: Adaptado de Rodrigues; Figueiredo (1996).

Cabe destacar que a literatura especializada sobre a PBL não se limita a uma única definição para essa abordagem. Pelo contrário, os referenciais teóricos oferecem uma extensa variedade de conceitos e diretrizes para auxiliar os professores na elaboração de atividades didáticas, como exemplificado pelo passo a passo proposto por Genaro e Lyons (2015). Esse aspecto a torna ainda mais profunda, posicionando-a como uma alternativa ao currículo tradicional do ensino superior, que muitas vezes não consegue acompanhar as constantes transformações socioculturais e políticas de seus contextos situacionais. Nesse aspecto, a PBL “é um método de aprendizagem que, nos últimos anos, tem conquistado espaços em inúmeras instituições educacionais de ensino superior (nos cursos de graduação e pós-graduação) e no ensino básico em diversas disciplinas” (Souza & Dourado, 2015, p. 184).

Entretanto, recorda-se que, assim como outras metodologias ativas com origem teórica e prática nos cursos de medicina, as problemáticas relativas à formação de professores em cursos de licenciatura apresentam especificidades muito adversas das encontradas nas áreas formativas de profissionais da saúde. Por isso, pensar na adaptação da PBL para os currículos de cursos de licenciatura não é uma tarefa simples, o que requer dos envolvidos um amplo comprometimento, conhecimento aprofundado dessas abordagens e dedicação.

A seguir, a seção proposta busca estabelecer a base teórica e pedagógica que orienta e justifica essas estratégias de ensino e de aprendizagem em uso prático. Com isso, conectar esses conceitos é demonstrar como as metodologias ativas de podem contribuir para a construção de um currículo de licenciatura que favoreça uma aprendizagem significativa e se oponha ao modelo curricular tradicional.

3.1.3 Teorias da aprendizagem e abordagens pedagógicas: pilares para adoção das metodologias ativas

No cenário dos debates sobre as metodologias ativas é importante destacar que essas abordagens possuem um norteamto teórico específico para justificar sua funcionalidade nos espaços educacionais de ensino. Considerando essa questão, elencam-se algumas das teorias da aprendizagem e abordagens pedagógicas, por se oporem ao ensino tradicional, estão mais alinhadas com a justificativa para a implementação dessa concepção educativa no currículo da licenciatura. Compreender

a base desses modelos pedagógicos, permite escolhas mais adequadas para práticas pedagógicas que priorizem não apenas o ensino, mas também a aprendizagem do aluno. Nesse panorama, Uzun (2021) destaca o seguinte:

As teorias da aprendizagem se fazem necessárias para fundamentar as metodologias ativas pois elas dão suporte às ações dos professores e conseqüentemente impulsionam a formação de sujeitos que saibam viver e produzirem num mundo em constantes mudanças. A falta de um alicerce teórico pode influenciar no planejamento de situações de aprendizagem, contribuindo assim, de forma não significativa para o desenvolvimento da autonomia (Uzun, 2021, p.157).

Diante disso, foca-se nas teorias e abordagens da aprendizagem que enfatizam a participação ativa do aluno na construção do conhecimento por meio da ação e reflexão. Em seguida, apresenta-se, de maneira sucinta, os pontos-chave de quatro teorias que das quais as metodologias ativas tomam como aporte teórico: a Teoria Cognitiva da Aprendizagem, de David Paul Ausubel (1968); a Teoria Construtivista, de Jean Piaget (1970); a Teoria Socioconstrutivista de Lev Vygotsky (1987); e a Teoria do Conectivismo, de George Siemens. De forma objetiva, discute-se os como essas correntes de pensamento contribuem para a construção de um ensino contextual, ativo e colocam o sujeito aprendente como protagonista.

Esclarece-se que, na abordagem dessas teorias, busca-se a objetividade e alinhamento com o foco principal da pesquisa. A escolha dessa revisão e reflexão teórica visa garantir clareza e relevância para a elaboração de currículos com práticas pedagógicas centradas na aprendizagem ativa. Ressalta-se que isso não implica em simplificar essas correntes de pensamento, mas sim em integrar suas principais ideias ao campo da discussão que ressalta as práticas educativas incentivadoras da participação ativa do aluno por meio de um ensino inovador e contextualizado.

A Teoria Cognitiva da Aprendizagem

Originando-se nos Estados Unidos, entre as décadas de 1950 e 1960, a abordagem cognitivista distingue a aprendizagem mecânica da aprendizagem significativa à medida que defende que o conhecimento é construído a partir do que já se sabe. No cognitivismo, valorizam-se as operações cognitivas, como pensar, raciocinar e tomar decisões, e não apenas o foco em resultados ou considerando a mudança de comportamento. Ausubel (1968) conceituou a aprendizagem mecânica (*rote learning*), como sendo a aquisição de novas informações com pouca ou

nenhuma conexão com conceitos importantes, que já faziam parte da estrutura cognitiva.

A título de exemplo aprendizagem mecânica, destaca-se o aprendizado mais “decorativo” que, após a realização de uma prova, testes, exames, acerca de um determinado conhecimento proposto pelo professor, o aprendiz tende a esquecer grande parte do conteúdo, pois o foco estava apenas nos resultados avaliativos quantitativos. Ausubel (1968), em direção contrária, abordou a ideia de uma aprendizagem que fosse significativa, na qual o conteúdo a que o aluno tivesse acesso fizesse sentido para ele. Isto é, a informação nova seria ancorada em conceitos importantes que já fazem parte da estrutura cognitiva do aprendiz. Segundo essas proposições, uma aprendizagem significativa ocorre quando o aluno tem suas informações do seu plano mental manifestadas por meio da aprendizagem pela descoberta e percepção (Ausubel, 1968).

A aprendizagem significativa é o conceito principal da teoria cognitiva de aprendizagem em Ausubel (1968). Nesse enfoque, Moreira (1999) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se vincula, de forma substantiva (não literal) e não arbitrária a um elemento significativo da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, os novos conhecimentos adquiridos estão relacionados ao conhecimento prévio que o estudante já possui. De forma geral, as aprendizagens significativas no contexto da teoria cognitivista estão de certa maneira dentro do mesmo loco para pensar o ensino com significados em uma aprendizagem conectada com as realidades. Diante disso, vislumbram-se, a partir dos pontos levantados por essa teoria, suas interconexões com outras teorias e outras abordagens pedagógicas que convergem com o escopo das metodologias ativas, conforme se observa em Ostermnn e Cavalcanti (2011):

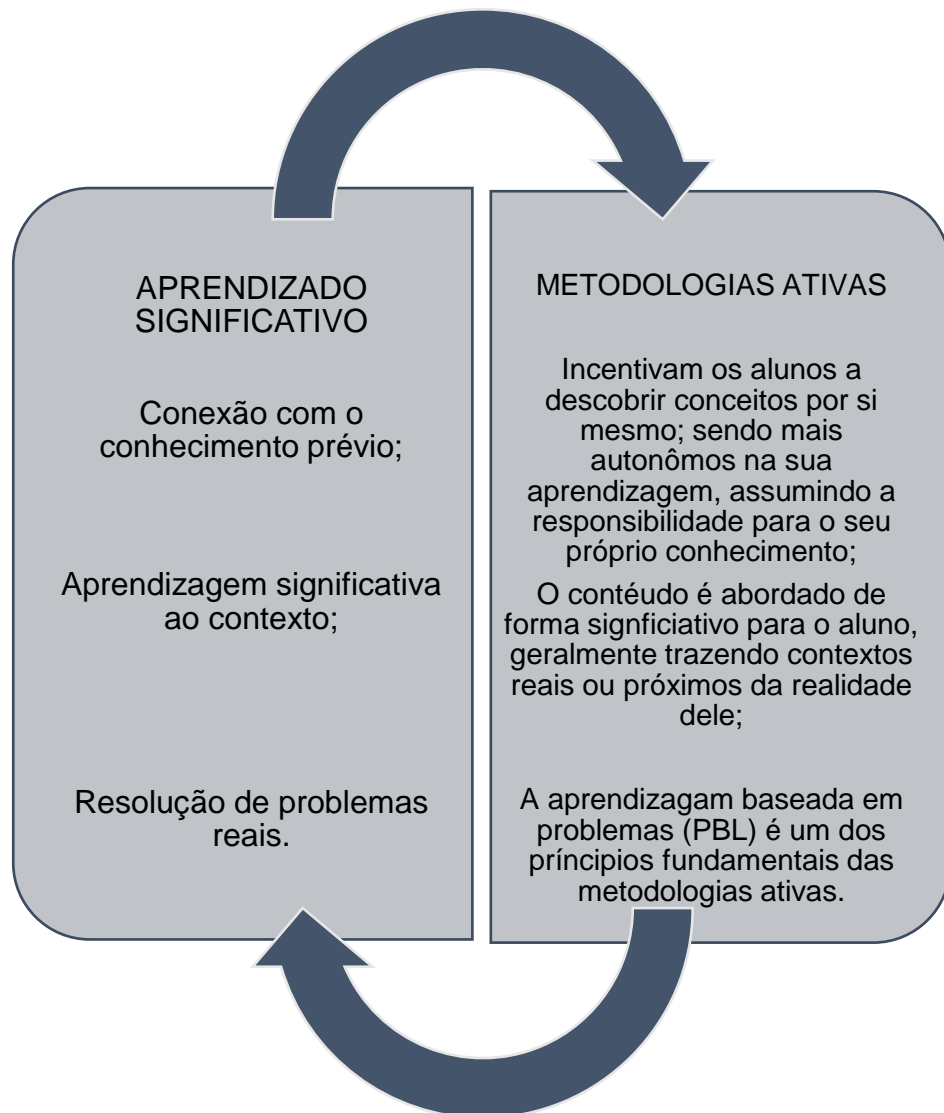
A corrente cognitivista enfatiza o processo de cognição, através do qual a pessoa atribui significados à realidade em que se encontra. Preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvido na cognição e procura regularidades nesse processo mental. Nessa corrente, situam-se autores como Brunner, Piaget, Ausubel, Novak e Kelly. Alguns deles são construtivistas com ênfase na cognição (Brunner, Piaget, Ausubel e Novak), ou enfatizam o afetivo (como Kelly e Rogers) (Ostermnn; Cavalcanti, 2011, p. 31).

Cabe destacar que os autores supracitados questionam, por meio de suas pesquisas o modelo de ensino voltado à passividade de transmissão do

conhecimento. Nessa direção, ao se contrapor a esses modelos tradicionalistas, presume-se, atualmente, que as metodologias ativas emergem das atuais necessidades da sociedade e da educação em geral, que exigem uma flexibilidade e uma abertura no trato com os diversos fluxos de informações onipresentes, diversos tipos de letramentos, diversidade, ambiguidade e incertezas do saber, que se expandem e se conectam entre o conhecimento do dia a dia e o conhecimento científico. Reitera-se que as bases que fundamentam uma proposta de inovar ou reconfigurar os cenários educacionais vigentes, precisam estar articuladas com as necessidades entre o sujeito e o meio, conferindo sentido aos processos integrativos de aprendizagem.

Para melhor compreensão desse cenário, ilustra-se abaixo algumas das convergências de ideias entre a corrente cognitivista e as metodologias ativas:

Figura 7 - Alinhamento entre os princípios da corrente cognivista e as metodologias ativas



Fonte: autoria própria.

Nos destaques acima, e conforme proposto por Ausubel (1968), observa-se que a construção do conhecimento contextualizado busca a autonomia do aluno, alinhando-se aos objetivos propostos pelas metodologias ativas, e vice-versa. Com isso, a construção de um currículo inovador da licenciatura deve integrar essas abordagens, favorecendo práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento da reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento. Sempre com foco no protagonismo do aluno e na construção de competências essenciais para sua formação acadêmica e profissional, que acompanhem os desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, sublinha-se dizer

que as metodologias ativas, por meio de seus princípios fundamentais, como o PBL, contribuem para tornar a aprendizagem mais significativa, uma vez que buscam conectar-se com a realidade dos alunos.

A Teoria Construtivista

Os estudos piagetianos, amplamente abordados nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, auxiliam os professores na compreensão dos aspectos do desenvolvimento cognitivo humano desde o seu nascimento. Nesse sentido, de acordo com Nunes (2009), Piaget dedicou grande parte da sua vida à observação dos processos de aquisição do conhecimento, pesquisando sobre a origem e a formação do conhecimento, por meio de testes em crianças até o início de sua fase adulta. Guimarães (2010) descreve as pesquisas de Piaget, na seguinte lógica:

As pesquisas de Piaget tinham por objetivo a investigação científica sobre a forma como o ser humano constrói conhecimento. Sendo assim, sua teoria não pode ser entendida como uma didática ou modelo pedagógico. Mas pode servir de aporte referencial para o professor elaborar suas estratégias de ensino e, a partir desse marco, poder pensar em uma prática pedagógica construtivista (Guimarães, 2010, p.30).

A Teoria Construtivista se fundamenta na influência mútua do indivíduo com o meio físico e social, do simbolismo humano com o mundo das relações sociais, constituindo-se pela força de sua ação e não por qualquer dotação previamente estabelecida. Essa teoria se manifesta nas pesquisas do biólogo suíço Jean Piaget (1970), em sua Epistemologia Genética, entendida como estudo dos mecanismos de formação do conhecimento (*epistemo* = conhecimento; *logia* = estudo). Caracterizada como uma visão interacionista do desenvolvimento, ela já propunha, antes mesmo da metade do século XX, um ensino que abordasse um processo dinâmico e não estático, em que o aluno estaria no centro do processo de aprendizagem e em constante interação, sendo respeitado o seu nível de maturidade de forma individual e o conhecimento não visto como uma única verdade exata ou possível da realidade.

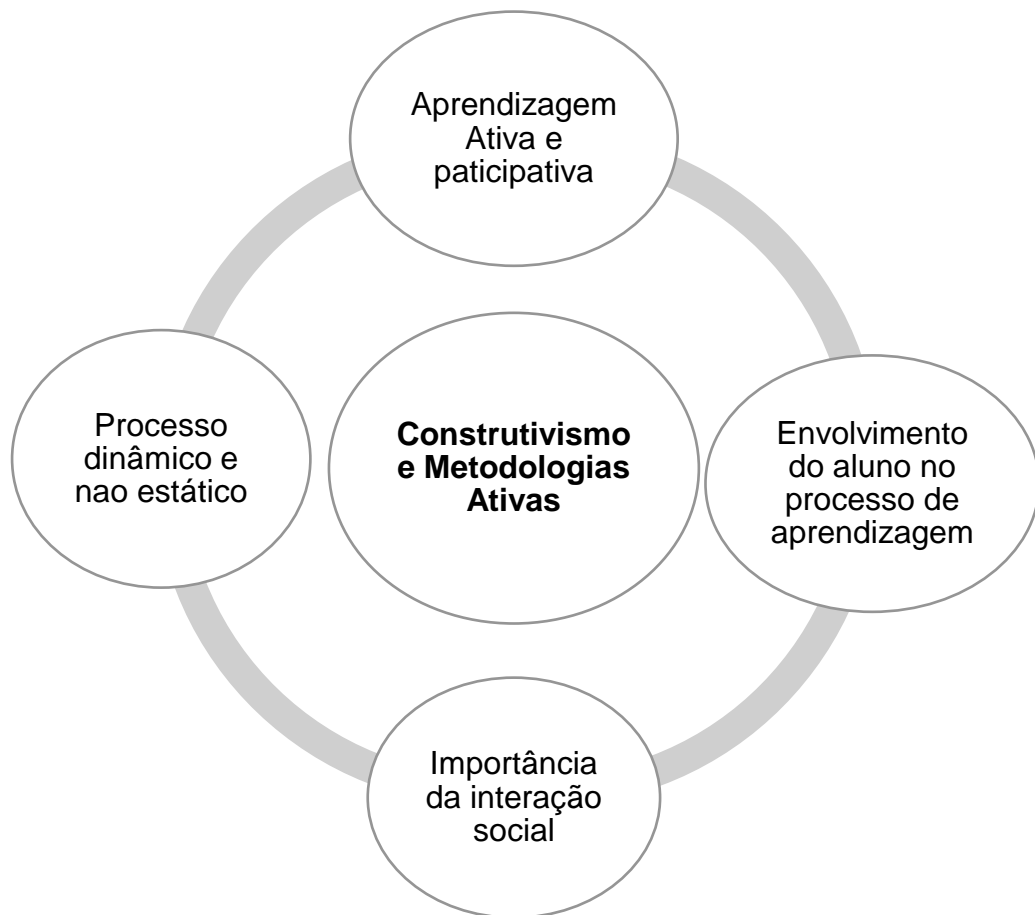
Jean Piaget (1970) afirmava que o conhecimento não poderia ser aceito como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito. Pois se tratava do resultado de uma construção contínua e eficaz, nas propriedades pré-existentes do objeto, uma vez que só seria conhecido através da mediação necessária dessas estruturas (Piaget, 1970). Em outras palavras, todo saber possui um elemento de

inovação e o desafio da epistemologia é equilibrar essa geração de inovações. Duplamente, no âmbito formal, elas são acompanhadas de necessidades imediatamente elaboradas e que, no âmbito real, possibilitam a obtenção da objetividade. Sendo que, para Piaget (1970), o conhecimento é concebido como forma ou estrutura e como conteúdo, constituindo-se, assim uma construção efetivamente constitutiva.

Nesse sentido, em relação à Teoria Construtivista, indicam-se, nos destaques e nas figuras seguintes, as influências da corrente Piagetiana para o direcionamento das metodológicas ativas de aprendizagem:

- No contexto construtivista, Piaget acreditava que o conhecimento era construído pelo indivíduo a partir de sua interação com o meio. Vislumbra-se que essas interações só ocorrem se o sujeito for ativo nessa participação. Nas metodologias ativas, o aprendiz é incentivado a explorar por meio da experimentação, construindo o conhecimento também de forma ativa, ou seja, participativa e com interação, de maneira quase geral do processo, com a mediação do professor;
- Assim como na teoria construtivista, nas abordagens ativas, o conhecimento não é concebido como algo fixo ou predeterminado, mas é dito como um processo dinâmico e contínuo em que o aprendente reestrutura suas ideias à medida que toma conhecimento do problema. Piaget também defendia que o sujeito estivesse no centro das propostas do conhecimento e de aprendizagem, construindo esses aspectos cognitivos a partir da interação com o meio físico e social. Assim, também nas metodologias ativas, os problemas frequentemente emergem das realidades contextuais.

Figura 8 - Pontos de convergências entre a teoria construtivistas e as metodologias ativas



Fonte: autoria própria.

Em conclusão, a Teoria Construtivista fornece caminhos para se vislumbrar um processo de aprendizagem compreendido na dinamicidade e na interatividade, no qual, assim como se propõem as metodologias ativas, temos o sujeito como membro ativo na elaboração construtiva do seu conhecimento; em que nesse percurso educativo são considerados os seus contextos e o seu meio, sejam locais ou trocas de experiências colaborativas.

A Teoria Socioconstrutivista

Já na Teoria Socioconstrutivista, do bielorusso Lev Vygotsky (1984), a concepção de que a aprendizagem e o desenvolvimento humano são produtos da interação social é o ponto central de defesa dessa abordagem. Segundo Vygotsky (1984), a compreensão da natureza humana só é possível quando se considera o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos. Não há pessoa que se desenvolva sem

um contexto cultural, e a função da linguagem é crucial nesse processo. Com destaque nesse campo de pesquisa, encontram-se a "Teoria Sócio-histórica" (ou sociointeracionista), de Lev Vygotsky (1984), a "Abordagem Sociocultural", de Paulo Freire (1996) e a "Teoria da Aprendizagem Experiencial", de John Dewey (1959) e David Kolb (1984).

Em semelhança com as demais teorias que contribuem para uma abordagem educacional mais interativa, as teorias de Vygotsky (1984) necessitam de uma análise mais aprofundada, pois acreditamos que as abordagens para o ensino não acontecem de forma isolada, ou indiferente, aos indivíduos envolvidos no campo educacional, mas englobam professores, alunos, métodos e as demais dimensões com que esses elementos se conectam. Com essa breve explanação sobre as teorias de aprendizagem, objetiva-se compreender como as metodologias ativas se fundamentam nessas correntes teóricas. Nesse contexto, Vygotsky (1984) contribui significativamente ao afirmar que os processos mentais superiores do indivíduo têm origem em processos sociais. Sendo que, por meio da interação social e dos contatos que o estudante estabelece, ele consegue se apropriar dos instrumentos educativos, o que resulta em seu desenvolvimento intelectual.

Nesse campo de discussão, destaca-se, dentre os teóricos supracitados, as contribuições de Freire (1996). O patrono da educação brasileira é considerado um dos pioneiros na articulação da problematização em razão dos desafios que estimulavam os movimentos populares para incentivar as lutas contra o sistema opressor na educação brasileira. Para Freire (1996), uma forma de problematizar o ensino pode ser articulada quando há estímulos aos alunos, para que eles despertem para um pensamento autônomo. Por essa lógica, o papel do professor é ser um agente mediador dos ambientes apropriados ao engajamento de conflitos saudáveis, que gerem questionamentos e criticidade nos aprendentes, colaborando para que se articulem como sujeitos ativos em espaços sociais. Sobre esse assunto, Oliveira (2010) argumenta que:

Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como facilitador dessa construção, como mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos (Oliveira, 2010, p. 29).

As contribuições de Freire (1996) e Oliveira (2010), quando orientadas para um currículo pautado na perspectiva de problematização e mediação, se tornam um artefato dinâmico e transformador. Em vista disso, o docente, como mediador da aprendizagem, desempenha um papel essencial ao promover a autonomia dos alunos, estimulando-os a refletir criticamente sobre a realidade e suscitando o engajamento deles na construção do conhecimento. Com isso, o professor não apenas fortalece o papel do aluno como sujeito do processo educativo, mas também colabora para a formação de cidadãos conscientes, atuantes de maneira crítica e transformadora em seus contextos sociais.

Freire (1996) defende o diálogo como elemento importante para a defesa de uma autonomia do espírito crítico, pois, sem diálogo, é impossível proporcionar ao aprendente uma aprendizagem significativa, a qual só se efetiva se for compreendido que o professor não é o único detentor do conhecimento. As ideias de Freire (1996) contrapõem-se a uma educação tradicional, mecânica, que não valorize o aluno como ser fundamental, essencial, aos acontecimentos da aprendizagem, nem seus contextos e conhecimentos de vivências. Em suas obras, com destaque para o livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire conceitua duas formas de educação, que denomina bancária e, em divergência com esta, a problematizadora.

Na concepção de Freire (1996), a educação bancária é concebida sob uma perspectiva tradicionalista, em que o professor é estimado como o detentor do conhecimento, e seu papel é transmitir todos os saberes aos alunos. Os alunos, por sua vez, são vistos como meros receptores passivos, cujas experiências anteriores são desconsideradas, pois precisam ser adaptados conforme a ordem social vigente.

Contestando essa ordem mecânica de ensino, a educação problematizadora possui uma natureza mais progressista e, portanto, é vista como libertadora. Essa educação está focada no protagonismo do aprendente e o considera como o centro do processo educativo, como um construtor de sua própria aprendizagem. Portanto, o conhecimento, nesse modo de educação, acontece por meio da interação e do diálogo entre professores e alunos, sem espaço para uma educação bancária.

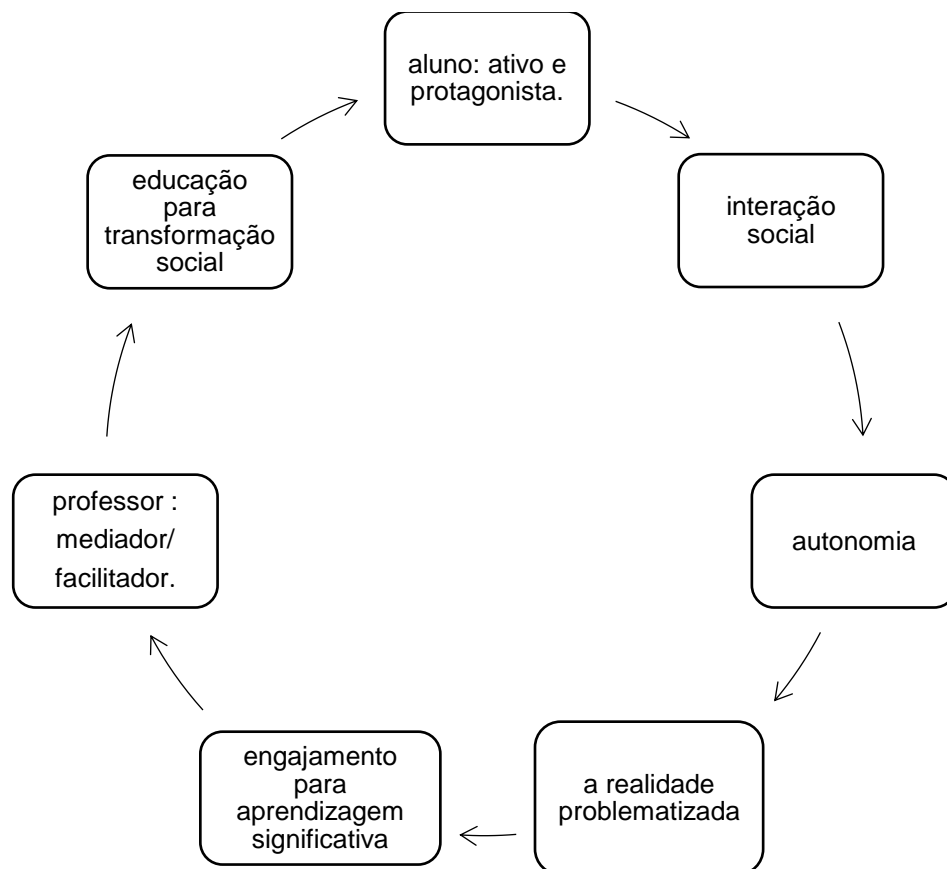
Assim, paralelamente a esses entendimentos sobre uma educação mais participativa, que ocorra por meio da interação social para a aquisição significativa do conhecimento, as metodologias ativas, com suas várias abordagens e perspectivas, possuem uma relação estreita com essas teorias da aprendizagem, conforme foi

citado. Elas ressaltam a interação por mediação mútua, entre o professor e o aluno, mas com um protagonismo do segundo.

Portanto, compreende-se que as contribuições de Vygotsky (1984) e Freire (1996), assim como as ideias relativas ao cognitivismo e ao construtivismo, são essenciais para a compreensão de como essas metodologias estão fundamentadas.

Assim, ao integrar os aportes de Vygotsky (1984) e Freire (1996), percebe-se como as metodologias ativas se baseiam em teorias da aprendizagem que priorizam a interação social, a autonomia do aluno e a mediação docente, visando transformar o ensino em um processo mais dinâmico, participativo e reflexivo. Dessa forma, as teorias de aprendizagem que enfatizam a interação, o diálogo e o protagonismo do aluno fornecem a base teórica para a construção de um currículo que busca ser mais flexível, participativo e conectado com as realidades dos alunos.

Figura 9 - Convergências essenciais entre o socioconstrutivismo (Vygotsky e Freire) e as tendências de um currículo no escopo das metodologias ativas



Fonte: autoria própria

A Teoria Conectivista

Por fim, em relação às teorias que sustentam as metodologias ativas, traz-se para a discussão a teoria conectivista. Criada pelo canadense George Siemens, esta abordagem surge da ideia de que as teorias de aprendizagem existentes no início do século XXI não eram suficientes para compreender as características e as necessidades do aprendiz, em razão das novas realidades de desenvolvimento tecnológico e de uma sociedade organizada em rede.

Siemens (2004) conceitua o conectivismo como uma nova teoria da aprendizagem que reconhece as transformações da era tecnológica como fatores que alteram significativamente os ambientes de aprendizagem. Nessa nova abordagem, a aprendizagem não é mais uma atividade interna e individual, mas ocorre por meio da rede de relações, conforme se pode observar:

Conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, Rede, e Teorias da Complexidade e Auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas (Siemens, 2004, p.5-6).

Siemens (2004) se baseia na aplicação do conceito de "Redes" para fundamentar sua teoria no processo de conhecimento e aprendizagem. Para ele, o conhecimento está se ampliando de forma exponencial, em que pode ser visto como obsoleto com o passar do tempo. Nesse contexto de mudança, as "Redes" possibilitam o acesso à atualização desse conhecimento, pois, de acordo com Siemens, o conhecimento é constituído em rede, ou seja, ele ocorre em uma rede de conexões:

As Redes têm servido de base para aprendizagem humana bem antes da tecnologia que se vê na sociedade atual. O desenvolvimento de competências na caça, coleta e agricultura, exigiam conhecimentos a serem compartilhados a cada nova geração: na atividade agrícola a geração mais jovem foi construída sobre o trabalho das outras. Pequenos avanços e novas técnicas e ferramentas serviram para melhorar continuamente, disciplinas como agricultura, ferraria, soldadura e, mais recentemente a filosofia e as ciências (Siemens, 2008, p.1).

Conforme o exposto, Siemens (2008) enfatiza que, no entorno dos processos de ensino e aprendizagem, essas redes de conhecimento, que são, ao mesmo tempo,

redes de compartilhamento de informações, têm sua origem em raízes profundas na história da humanidade, e não são, portanto, um fenômeno situado exclusivamente na era digital. Essas redes de aprendizagem sempre existiram e foram fundamentais para o desenvolvimento de competências ao longo das gerações. Além disso, o processo de aprendizagem humana sempre foi colaborativo e fundamentado em redes de conhecimento.

Nota-se que essa teoria conectivista se direciona para o ensino e para uma aprendizagem no campo das tecnologias digitais. A ideia de interatividade remete às abordagens que compreendem outras alternativas de ensino, as quais ocorrem não apenas em ambientes de "redes" físicas, no contato humano, mas também transcendem para um ensino mediado por mecanismos que comportam, em sua metodologia, o acesso às conectividades da era digital. No conjunto de alternativas para se compreender essas teorias no âmbito das metodologias ativas, Silva e Lima (2019) elucidam como as propostas dessa abordagem se inserem na essência da teoria proposta por Siemens (2008):

O modelo tradicional de educação centrada no professor, onde este é o detentor da informação, não se aplica mais na Era Digital. Agora, a informação está disponível na internet e os alunos não dependem mais do professor para obtê-la. No entanto, para que a aprendizagem aconteça, a presença do professor continua sendo fundamental. Pois enquanto o aluno estiver sozinho ao computador, estará navegando num "mar" de informações dispersas, possivelmente perdido, propenso a atividades não construtivas. Desta forma os usos das novas tecnologias são essenciais para uma aprendizagem ativa, haja vista que na sociedade da informação, que também é a sociedade do aprendizado, seu domínio torna-se imprescindível, não só por parte dos educandos (as), como pelos próprios professores (as), sem que isso possa ser o seu único elemento de sua aplicação, como estratégia de ensino (Silva; Lima, 2019, p. 43).

As metodologias ativas configuradas no terreno teórico conectivista, residem no papel central e atribuem à era tecnológica (era digital) artefatos que auxiliam na aprendizagem do aluno, pensando-a como um processo de construção de redes de conhecimento, conforme bem destacado por Siemens (2008). Com isso, temos, nas propostas dessa concepção educativa, um espaço apropriado em que o conectivismo possa ser difundido na sua aplicabilidade e aprofundamento. Para tal, afirma-se que a abordagem ativa deve ampliar as possibilidades de aprendizagem, uma vez que a ideia de que o conhecimento não é mais uma propriedade exclusiva do professor é uma das suas máximas, conforme já foi levantado.

Assim, o conhecimento nesse escopo é algo a ser explorado e co-construído pelos os aprendentes, sendo que esse acontecimento pode ser mediado por meio de sua interação com as tecnologias vigentes e com a interação com demais sujeitos envolvidos no processo. Silva e Lima (2019) demonstram o alinhamento entre o conectivismo e os princípios das metodologias ativas, que buscam dar voz ao aprendentes no sentido de que assumam o protagonismo no seu processo de aprendizagem. A tecnologia passa a ser vista não somente como meio de busca de conteúdo, alternativo aos demais mecanismos de ensino, mas como um meio para promover a colaboração, a reflexão e a aplicação prática do conhecimento. Em seus diferentes pontos de vista, essas teorias oferecem um campo teórico que auxilia na solidificação do uso dessa abordagem pedagógica nos currículos educacionais. Ressalta-se que, assim como nas demais correntes teóricas, não houve um aprofundamento em todas as características de suas abordagens, por se compreender que o alinhamento essencial com as propostas das metodologias ativas está em seus objetivos teóricos.

Observam-se pelo menos quatro pontos de interface da teoria conectivista e sua influência nas metodologias ativas:

- **A aprendizagem conectada:** No entendimento da aprendizagem como uma rede de conexões, observa-se que as metodologias ativas, ao proporem a interação e a cooperação entre os estudantes, estão em sintonia direta com a teoria conectivista. Ambas as propostas entendem que o conhecimento é construído coletivamente, não sendo mais um aspecto intrínseco ao educador, mas gerado por meio das interações entre as pessoas e suas redes de informação;
- **A mediação da aprendizagem por meio das TDIC:** ao destacar o papel central da TDIC na construção do conhecimento, vislumbra-se que as metodologias ativas estruturam a ideia de promover uma aprendizagem ativa, ao permitirem que os alunos tenham acesso às informações em contextos tecnológicos, como propõe o conectivismo de Siemens;
- **O aluno como protagonista da sua aprendizagem:** as metodologias ativas presumem e defendem a ideia de que o aluno é o ponto central de sua própria aprendizagem. Em alusão a isso, no conectivismo, o aprendiz é concebido como um navegador de redes de conhecimento e, nesse processo, é capaz de

protagonizar o conhecimento à medida que, de forma autônoma, busca informações para a resolução dos problemas que lhe são propostos;

- **A aprendizagem colaborativa como redes de conhecimento:** essa ideia avigora a colaboração e o compartilhamento de informações, princípios fundamentais das metodologias ativas, uma vez que ela incentiva a construção conjunta de conhecimento, com a participação de múltiplos atores (professores, colegas e até fontes externas). Com isso, a aprendizagem colaborativa expande as possibilidades de conexão entre os alunos, conforme propõe a teoria conectivista.

Essas confluências evidenciam como essa abordagem pedagógica podem ser significativamente potencializadas quando alinhadas com a teoria conectivista. Ao analisar essas interações, vislumbra-se um caminho promissor para a educação do século XXI, que se desenha em um contexto dinâmico, interativo e colaborativo, no qual as TDIC desempenham um papel essencial no processo de aprendizagem.

4 O DESENHO METODOLÓGICO

O desenvolvimento de um procedimento metodológico precisa, indubitavelmente, estar em congruência com as conjecturas assumidas pelo pesquisador no decorrer do percurso teórico-reflexivo de um trabalho investigativo. Assim, neste capítulo, busca-se apresentar as referências teórico-metodológicas utilizadas no tratamento do *corpus* investigativo, visando estabelecer um panorama de análise que guie a interpretação dos dados documentais coletados. Adicionalmente, a escolha deste documento está estrategicamente fundamentada na necessidade de proporcionar um olhar crítico sobre ele, possibilitando uma avaliação detalhada das questões que envolvem o tema dessa investigação.

Considerado o documento central da nossa análise, o *corpus* da pesquisa foi constituído, prioritariamente, pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Letras/Inglês da UFNT, versão vigente à época da investigação. De forma complementar, foram mobilizados referenciais teóricos (livros, artigos, dissertações e teses) acerca das teorias do currículo em geral, do currículo universitário e das metodologias ativas. Para fins de análise, foram extraídos excertos representativos do PPC, recortados de acordo com a pertinência às categorias de análise que foram estabelecidas a partir da leitura dos documentos de complementares, a saber, três macrocategorias: os tipos de currículo, inovação do currículo (as ideias do ritornelo) e as proposições dessas estratégias de ensino e aprendizagem. Por fim, os excertos foram organizados de forma sistemática para sustentar a interpretação crítica desenvolvida ao longo do estudo.

Em razão disso, o processo analítico seguiu as seguintes etapas:

- Leitura flutuante e imersiva do *corpus* documental, com o objetivo de familiarização com o texto integral;
- Pré-análise, realizada por meio de fichamentos, permitindo identificar os trechos mais relevantes para os objetivos da pesquisa;
- Recorte e sistematização dos excertos, escolhidos com base nas categorias de análise já definidas;
- Agrupamento dos excertos, quando pertinente, a fim de evidenciar repetições, contradições ou complementaridades. A lógica de apresentação seguiu o critério de coerência temática: em alguns momentos um excerto foi suficiente, em outros, dois ou três foram reunidos para explicitar relações conceituais;

- Análise interpretativista, articulando os excertos às lentes teóricas do estudo: teorias do currículo, metodologias ativas e conceitos sobre o ritornelo de Deleuze e Guattari;
- Construção das inferências, que buscaram identificar lacunas, potencialidades e tensões entre o modelo curricular tradicional e as possibilidades de inovação no PPC analisado.

Para garantir clareza na apresentação, os excertos do PPC foram numerados sequencialmente (excerto 1, excerto 2, e assim, sucessivamente), de modo a orientar o leitor sobre sua origem e facilitar a referência cruzada no corpo do texto. Quando necessário, dois ou mais excertos foram apresentados em conjunto, a fim de destacar convergências ou contrastes relevantes às categorias analíticas

4.1 A qualitativa e interpretativista: natureza e instrumentos

Nessa investigação, objetiva-se a análise do PPC de Letras/Inglês, do Centro de Ciências Integradas, do Câmpus de Araguaína, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, a fim de explorar se o currículo do curso oferece uma abordagem metodológica integrada e inovadora ou se é arquitetado por aspectos de um currículo tradicional. Com base nos resultados da análise, propõe-se, então, um modelo de diretrizes para a construção de uma estrutura curricular desterritorializada, que se desvincule das bases convencionais de ensino e de aprendizagem, e que seja balizada nas metodologias ativas. A proposta de modelo curricular, que ora se desenha, visa contribuir para o aprimoramento das diretrizes que orientam as práticas pedagógicas. Essa intervenção propõe um cenário educacional mais engajador, crítico e alinhado às demandas de sustentabilidade didático-administrativa contemporâneas, tanto do curso quanto da IES da qual ele é parte integrante da graduação.

Para alcançar o objetivo proposto, a metodologia de pesquisa escolhida foi de natureza qualitativa exploratória com viés interpretativista, fundamentada nas bases teóricas que caracterizam essa abordagem. De maneira geral, a pesquisa qualitativa se configura em um escopo que abarca o uso de crenças, valores, dados subjetivos, opiniões, fenômenos, hábitos (Gil, 1987; Lakatos; Marconi, 2003; Minayo, 2003). Além disso, a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a

subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (Kuark; Manhães; Medeiros, 2010, p.26).

Dezin e Lincon (1994) afirmam que, apesar de não haver um único conceito sobre essa abordagem, ela é vista como um campo de estudo que está ligado a um contexto de maneira íntima em que o pesquisador está inserido. Esses apontamentos convergem com a ideia de que nesse tipo de pesquisa há um campo de estudo intrinsecamente contextual e interpretativo, considerando, portanto, a subjetividade do sujeito como papel importante na construção do conhecimento. Complementando esses pressupostos sobre a pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais, Chizzotti (2006) assegura:

A pesquisa qualitativa é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes. Em síntese, essas correntes se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental e adotam métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais. Os cientistas que compartilham da abordagem qualitativa em pesquisa se opõem, em geral, ao pressuposto experimental que defende um padrão único de pesquisa para todas as ciências, calcadas nas ciências da natureza (Chizzotti, 2006, p.78).

Segundo propõe Creswell (2010) no contexto investigativo, a pesquisa qualitativa é avaliada como indutiva e o que Gil (2006) considera como um método “que parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares” (Gil, 2006, p.28). Nesse contexto, Chizzotti (2006) aponta que a pesquisa qualitativa parte da fundamentação de que existe uma confluência entre o mundo real e o sujeito, na qual existe uma dependência mútua entre o sujeito e o objeto apresentando um relacionamento entre a objetividade do mundo e a subjetividade do sujeito. A autora afirma que “o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (Chizzotti, 2006, p.79).

Com base nos preceitos acima, e considerando que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares (Minayo, 2004), afirma-se que o caminho qualitativo-interpretativista adotado nesse estudo está centrado, principalmente, na intersubjetividade do pesquisador, que interage com os dados explorados e compreendidos por ele. A essa questão, soma-se, o apoio da Linguística Aplicada (LA), que possui em seus métodos de pesquisa a investigação interpretativista. Essa ciência social que tem por base de estudo os problemas de linguagem, conceitua o pesquisador como interpretativista e considera a uniformização dos fatos da realidade

social e a diminuição da realidade a uma causa, ponderando, assim, o envolvimento de questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade (Moita Lopes, 1994, 1996).

4.2 Técnica da investigação: a pesquisa documental

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) concordam que “a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p.13). Uma particularidade da pesquisa documental é que, segundo Marconi e Lakatos (2017), “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina como fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (Marconi; Lakatos, 2017, p.55). Entretanto, segundo as autoras, outras tipologias de documentos, como fontes obtidas de livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, com conhecida, não se confundem com documentos primários, sendo consideradas como fontes secundárias.

Nesse campo investigativo, é importante destacar que há uma diferenciação entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Embora ambas envolvam o contato direto do investigador com fontes de natureza semelhante, Gil (2006) esclarece que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2006, p.66).

Com isso, compreender a natureza das fontes é fundamental para garantir a adequação dos materiais selecionados para pesquisa. Nesse contexto, Calado e Ferreira (2004) destacam que o investigador deve compreender o tipo de registro e informações que as instituições visitadas possuem, além de escolher fontes apropriadas. Primeiramente, cada documento é avaliado, realizando uma análise e crítica, considerando os seguintes fatores: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave (Cechinel *et al.*, 2016). Após, a

atividade de coleta e a pré-análise do(s) documento(s) são dois trabalhos que se completam e que se interdependem mutuamente (Calado; Ferreira, 2004). Assim, essa "pré-análise" corresponde à organização e filtragem dos dados adquiridos, elegendo aqueles essenciais para a pesquisa.

A interpretação, a partir disso, pode diferir conforme as demandas do campo e do pesquisador, uma vez que é elaborada através do debate gerado pelos temas e dados, englobando geralmente o corpus da pesquisa, as referências bibliográficas e o referencial teórico (Sá-silva; Almeida; Guindani, 2009). Ao examinar um documento, a investigação não deve ser vista como uma mera descrição do conteúdo, já que se trata de uma avaliação que abrange relações sociais e ideais humanos. Portanto, a pesquisa documental demanda do pesquisador uma habilidade reflexiva e criativa não apenas na maneira como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, na maneira como formulam as suas conclusões e como as transmite (Silva *et al.*, 2009).

Em vista disso, apesar do desenvolvimento da pesquisa documental seguir passos semelhantes à pesquisa bibliográfica (Gil, 2006), o ato de diferenciá-las possibilita ao pesquisador uma escolha metodológica que seja mais adequada ao objetivo do estudo, bem como o auxílio na seleção de fontes, na metodologia de análise e nos impactos dos resultados investigados. Por último, reitera-se a importância da pesquisa documental, uma vez que ela "[...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos" (Sá-silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 14).

Assim, orientado pelo exposto, no quadro abaixo, pontua de forma sucinta as etapas condicionantes para análise do PPC do curso de Letras/Inglês, objeto central desse estudo:

Quadro 8 - Estrutura metodológica da pesquisa

Etapa	Descrição	Fundamentação teórica
Objetivo da pesquisa	Analisar o PPC de Letras/Inglês da UFNT, identificando se apresenta abordagem metodológica inovadora ou tradicional, com vistas à proposição de um modelo curricular desterritorializado.	Bacich; Moran (2018); Deleuze; Guattari (1995,1997).
Abordagem teórica	Qualitativa, exploratória e interpretativista, considerando a relação entre sujeito e objeto de análise.	Gil (1987, 2006); Minayo (2003, 2004); Chizzotti (2006).
Tipo de pesquisa	Qualitativa de natureza exploratória e interpretativa, com foco na análise crítica de documentos curriculares.	Denzin; Lincoln (1994); Moita Lopes (1994, 1996).
Corpus da pesquisa	Documento central: PPC de Letras/Inglês da UFNT. Documentos complementares: literatura sobre currículo universitário e metodologias ativas.	Marconi; Lakatos (2017).
Técnicas de coleta	Pesquisa documental: análise de fontes primárias (PPC) e secundárias (livros, artigos, teses).	Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009).
Análises de dados	Leitura crítica e interpretativista, com pré-análise, categorização e interpretação dos excertos.	Moita Lopes(1994, 1996); Gil (2006).

Fonte: autoria própria, elaborado a partir do corpus documental e da literatura

Como visto, o quadro metodológico organiza os passos da pesquisa, buscando integrar a abordagem qualitativa e interpretativista com a técnica documental para analisar de forma crítica o PPC de Letras/Inglês. Ele reflete as diretrizes teóricas e metodológicas mencionadas no texto fornecido, orientando a análise dos documentos e a proposição de novas diretrizes curriculares. Além disso, para melhor compreensão do exposto, o quadro a seguir apresenta, de forma sistematizada, o delineamento das etapas analíticas propostas nesta tese:

Quadro 9 – Etapas do procedimento analítico

Etapa	Descrição
Seleção e organização do <i>corpus</i>	Definição do PPC como documento central e seleção de literatura complementar. Critério: vigência/publicação e relevância para a temática.
Leitura flutuante e imersiva	Primeira aproximação com os documentos, visando familiarização global com o conteúdo.
Pré-análise	Fichamentos, quadros comparativos e criação de categorias analíticas (ex.: tradição, inovação, metodologias ativas, protagonismo do aluno).
Análise interpretativa	Estudo crítico dos excertos selecionados, considerando a subjetividade e o contexto, articulados ao referencial teórico (Deleuze e Guattari, teorias críticas/pós-críticas, metodologias ativas).
Construção das conclusões	Identificação das potencialidades e lacunas do PPC; discussão de indícios de ruptura com o modelo tradicional e aproximações com propostas inovadoras.

Fonte: autoria própria, elaborado a partir do corpus documental e da literatura especializada.

No capítulo seguinte, procede-se à análise dos recortes do PPC e à interpretação dos resultados obtidos, com o objetivo de encontrar respostas às questões de partida, identificadas na introdução deste trabalho, conforme já foi referido anteriormente. Em seguida, será realizada análise qualitativo-interpretativa desses resultados, cuja coleta de dados considerou a seguinte técnica: análise documental.

5 ENTRE O PRESCRITO E O POSSÍVEL: UMA LEITURA CRÍTICA DO PPC À LUZ DO RITORNELO CURRICULAR, DAS TEORIAS DO CURRÍCULO E DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Este capítulo tem por finalidade apresentar uma análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras/Inglês, ofertado pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), com foco em sua estrutura curricular. Além disso, busca-se suscitar, neste contexto, debates acerca dos documentos empíricos (livros, artigos, dissertações e teses) que abordam as teorias do currículo em geral, o currículo universitário e as metodologias ativas.

Nesse sentido, procura-se identificar de que forma o currículo do PPC está proposto enquanto dispositivo normativo para o cumprimento de sua função didático-pedagógica. Busca-se, por meio de uma leitura interpretativista, estabelecer elementos que revelem permanências, rupturas ou transições em face às concepções pedagógicas contemporâneas.

Com efeito, numa abordagem qualitativa e interpretativista, a presente análise está ancorada nas teorias curriculares, nos aportes de Deleuze e Guattari e nas reflexões sobre as metodologias ativas. Pretende-se, ainda, promover tensionamentos entre o que está prescrito no documento e as possibilidades de futura existência de um currículo mais aberto, dinâmico e criativo, que esteja sempre comprometido com uma formação crítica, contextualizada e plural.

A análise dos extratos do PPC, isto é, não apenas da matriz curricular que compõe o projeto, mostra-se necessária para que se compreenda como este é percebido em sua configuração atual. Desse modo, a intersecção dessa análise poderá possibilitar a compreensão de se essas normativas fomentam uma perspectiva curricular mais dinâmica e aberta ou se reforçam estruturas mais fixas e hierarquizadas, características de um currículo tradicional.

Assim, ao se eleger este caminho para a análise dos dados, objetiva-se explorar, a partir das inferências analíticas, possibilidades ou alternativas para a concepção, reelaboração ou revisão de um currículo mais dinâmico, inovador e contemporâneo, um currículo imanente. Trata-se, ainda, de colaborar com proposições sensíveis à criação, reformulação ou revisão do currículo do PPC, não apenas do curso de Letras, mas que sirvam de base para outros projetos das licenciaturas, indicando caminhos para a construção de práticas pedagógicas mais

abertas, criativas e conectadas com as exigências da formação docente na atualidade. A efetividade destas indicações dependerá, evidentemente, dos resultados obtidos ao final da análise.

Entretanto, cabe esclarecer alguns pontos sobre a leitura analítica a ser realizada no PPC e nas demais legislações de graduação que o embasam enquanto documento institucional. Esclarece-se que o foco não estará na verificação técnica ou legal dos documentos frente às normativas educacionais que regem o chamado 'checklist' para a elaboração, revisão, reformulação e aprovação de um PPC no âmbito da universidade, tais como leis, resoluções, portarias, notas técnicas, decretos e regimentos institucionais. O enfoque será, portanto, a adoção de uma abordagem qualitativa e interpretativista, voltada à compreensão crítica e propositiva do PPC, à luz das teorias propostas por Deleuze e Guattari (1995, 1997), das metodologias ativas e das teorias curriculares contemporâneas.

Considerando a estrutura apresentada no sumário do PPC de Letras/Inglês, a análise aqui proposta adota, como primeiro recorte, uma leitura panorâmica do documento em sua totalidade, especificamente de sua estrutura (Capítulos I e II). Com isso, visa-se compreender a configuração geral do curso em contexto. Em um segundo momento, a análise se concentra no Capítulo III, que aborda a base conceitual do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFNT e os fundamentos do PPC de Letras/Inglês. Em terceiro lugar, o olhar investigativo será direcionado à Organização Didático-Pedagógica (Capítulo IV), onde se encontra a parte mais densa do documento: o próprio projeto pedagógico de curso.

A escolha desses recortes, sobretudo dos dois últimos, justifica-se por considerar-se que os eixos propostos nestes capítulos do PPC constituem os principais pontos em que o currículo se expressa como prática institucional. Tais eixos evidenciam tanto as intenções formativas quanto as estruturas que as viabilizam ou limitam.

Desta forma, a partir desses pontos, busca-se evidenciar como o currículo se constrói e como se apresenta frente à base teórica proposta neste estudo, realizando a intersecção dos dados extraídos à medida que são interpretados e sobre eles se reflete à luz dos conceitos mobilizados. Dessa maneira, a análise não objetiva apenas descrever os elementos presentes no PPC, mas sim problematizá-los, interrogando as intencionalidades formativas que sustentam o projeto de curso e as diretrizes normativas. A intersecção crítica entre os dados do documento e o referencial teórico

adotado permitirá revelar possíveis tensões, contradições, avanços ou silenciamentos que permeiam a constituição curricular do curso de Letras/Inglês.

Neste contexto, objetiva-se verificar como o currículo é pensado, articulado e legitimado institucionalmente, fazendo inferências sobre em que medida se alinha ou se distancia de propostas contemporâneas que valorizam a complexidade, a multiplicidade e a abertura na formação do profissional docente. Com isso, espera-se que haja uma cooperação para o debate sobre o papel do currículo na formação de professores. Em razão do exposto, a análise será fundamentada considerando os seguintes aspectos, para cada recorte do PPC, bem como para os documentos que se julgam necessários às reflexões, conforme se reitera no quadro abaixo:

Quadro 9 - Lentes analíticas para o PPC de Letras/Inglês

Recorte da lente investigativa	Objetivo
Recorte 1: Lente investigativa sobre a estrutura geral do documento.	Análise técnica do PPC evidenciando a sua estrutura enquanto documento normativo.
Recorte 2: Lente investigativa sobre as bases conceituais do projeto pedagógico institucional	Análise do documento a partir das proposições pedagógicas institucionais: examinar a base conceitual do PDI em consonância com os fundamentos do PPC do curso de Letras/Inglês.
Recorte 3: Lente investigativa sobre a organização didático-pedagógica.	Análise da organização didático-administrativa (examinar propriamente o PPC do curso de Letras/Inglês) com foco na justificativa, objetivos do curso, competências, atitudes e habilidades e organização curricular, metodologia, interface entre pesquisa e extensão e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Autoria própria.

Isso posto, o percurso analítico se baseia nas concepções do ritornelo curricular, por tratar-se de uma concepção que entende o currículo como um processo cíclico, em constante movimento, marcado por fases de organização, ruptura e reconstrução (territorialização, desterritorialização e reterritorialização), conforme proposto por Deleuze e Guattari (1995, 1997). Além disso, as teorias sobre o currículo que promovem a construção de espaços curriculares fluidos, abertos à multiplicidade e à diferença, valorizam a reflexão sobre novas possibilidades educativas.

Assim, propõe-se identificar no currículo do PPC lacunas e potencialidades que revelem se há (ou não) um distanciamento do modelo tradicional e uma aproximação

com propostas críticas ou pós-críticas de currículo. Isso se dará para que, a partir dos achados, seja elaborada uma proposta sugestiva de currículo universitário mais dinâmico e coerente com os desafios contemporâneos.

Adicionalmente, propõe-se refletir sobre a presença, ou ausência, de elementos relacionados a esse modelo ativo do fazer pedagógico no PPC em questão, considerando o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa como aspectos centrais para a formação de professores mais críticos, criativos e preparados para atuar diante das demandas sociais, políticas e culturais de um mundo em constante transformação. Nesse sentido, é relevante compreender em que medida o PPC da UFNT se projeta como instrumento estratégico para a construção de um currículo dinâmico, inovador e comprometido com a sustentabilidade didático-administrativa do curso para a oferta futura de novas turmas junto à comunidade do entorno

Destarte, a pergunta norteadora desse trabalho "*de que maneira as bases filosóficas do processo ritornelo deleuze-guattariano, aliadas às metodologias ativas podem contribuir para a inovação e/ou adaptação do currículo do PPC de Letras/Inglês da UFNT?*", orienta a construção da análise que ora se delineia. Além disso, são problematizados os possíveis impactos de tal abordagem curricular para a sustentabilidade acadêmico-administrativa da instituição e para a formação de profissionais-cidadãos aptos a responder às complexidades contemporâneas, bem como a outras imprevisibilidades contextuais que, porventura, venham a interferir nos processos formativos universitários ao longo do tempo.

5.1.1 Análise do prescrito: uma leitura estrutural do PPC de Letras/Inglês da UFNT

O PPC de Letras/Inglês, ofertado pela UFNT, é subsidiado por documentos regulatórios da Universidade Federal do Tocantins (UFT), conforme a resolução nº 12/2024¹³. Trata-se de um documento extenso, com mais de 200 (duzentas) páginas, que detalha a organização estrutural do curso e orienta a formação docente no contexto regional da Amazônia Legal. Em razão dessa perspectiva, o curso está

¹³ Até o momento da escrita, a UFNT utiliza a Resolução nº 25, de 12 de julho de 2024, para utilização de normatizações e legislação interna aprovadas pela UFT no âmbito da UFNT, enquanto esta última não possui equivalentes devidamente regulamentadas para assuntos relacionados à legislação da graduação.

voltado a atender às demandas sociais e educacionais da região norte do Tocantins, em especial as da cidade de Araguaína, local de oferta do curso. Em síntese, no contexto institucional, a proposta evidencia o compromisso com a formação de professores críticos e engajados com a realidade sociocultural da região.

Em termos técnicos, a estrutura do PPC apresenta uma construção institucional robusta, que se alinha às diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e às demais legislações, como, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFNT. Observa-se que o PPC está organizado de forma estrutural e sistemática, sendo composto por oito capítulos que versam, em ordenamento, sobre os aspectos pedagógicos, acadêmicos, administrativos e de infraestrutura do curso.

No que se considera o prefácio do documento, em seu contexto institucional, o PPC apresenta o histórico da UFT (hoje UFNT), expondo a missão, a visão, os valores e o papel regional, conforme já destacado. Aborda-se, ainda, a criação da universidade, sua relevância no Tocantins e os marcos históricos da instituição ao longo dos anos, contextualizando o curso. Detalha-se a trajetória do curso de Letras, em especial sua evolução desde o ano de 1985, sua consolidação até o momento atual. O texto do documento também faz menção às habilitações formativas ofertadas, Licenciatura em Português e Inglês, a depender da escolha do acadêmico após o ingresso no curso.

As bases conceituais que fundamentam teoricamente o PPC articulam os princípios do PDI da UFNT com a proposta formativa do curso, discorrendo sobre os fundamentos pedagógicos que embasam o currículo e a formação docente. Em termos estruturais, a organização didático-pedagógica constitui o momento mais denso do documento. Nessa parte, são apresentadas as justificativas e os objetivos do curso, o perfil do egresso, as competências e as habilidades esperadas, a organização curricular (núcleos, matriz, carga horária), a metodologia, as formas de estágio, o tipo de trabalho de conclusão do curso (TCC), a avaliação e as interfaces com pesquisa, extensão, internacionalização, além das referências sobre inclusão e programas de apoio estudantil.

Nos capítulos finais, o documento faz menção ao corpo docente e técnico-administrativo, com questões relacionadas à qualificação, ao regime de trabalho, à produção acadêmica e à composição do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e do colegiado de curso. No tocante à infraestrutura física e laboratórios, são descritos os espaços físicos, a biblioteca, os laboratórios, a acessibilidade e os recursos

tecnológicos disponíveis aos estudantes. O projeto finaliza sua composição com a lista das fontes utilizadas na construção do PPC e inclui os anexos, nos quais estão os documentos normativos, como o regimento do curso, regulamentos de estágio e TCC, atas de aprovação e *links* para currículos Lattes dos docentes.

Nota-se, ainda, que a organização curricular está dividida por núcleos – linguística, língua inglesa, literaturas, estágios e núcleos pedagógicos – estruturada numa matriz de 8 a 14 semestres, com entrada anual no turno noturno.

Em síntese, o PPC do curso de Letras/Inglês apresenta-se estruturado conforme o quadro a seguir

Quadro 10 - Visão geral da estrutura do PPC

Projeto Pedagógico do curso de Letras/Inglês – UFNT	
Fundamentos e contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Documentos regulatórios; ✓ Missão, visão e valores da UFNT; ✓ Papel regional (Amazônia legal/Araguaína); ✓ Histórico da instituição do curso.
Bases conceituais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alinhamento com o PDI; ✓ Fundamentos pedagógicos do currículo; ✓ Proposta formativa de docentes.
Organização didático-pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Justificativas e objetivos do curso; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Perfil do egresso; ✓ Competências e habilidades; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização curricular; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Metodologia; ✓ Estágios; ✓ Trabalho de conclusão de curso (TCC); <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação; ✓ Interfaces com pesquisa e extensão. ✓ Avaliação do processo de ensino e aprendizagem.
Corpo docente e técnico-administrativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qualificação e regime de trabalho; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção acadêmica; ✓ Núcleo docente estruturante (NDE); <ul style="list-style-type: none"> ✓ Colegiado do curso.
Documentos complementares	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Referências utilizadas; ✓ Anexos (regimento do curso; regulação de estágios e TCC, atas de aprovação e lattes dos docentes).

Fonte: Adaptado do PPC do curso de Letras/Inglês/UFNT.

5.1.2 Entre a prescrição e a invenção: tensões e potencialidades para um currículo ritornado no PPC de Letras/Inglês da UFNT

Posto isso, a divisão da análise deste capítulo, que se inicia com a sessão anterior, foi concebida de modo a possibilitar uma leitura minuciosa do documento, com um enfoque diferenciado para cada parte da estrutura do PPC. Com isso, a pluralidade de evidências extraídas do documento demonstra, ao longo da análise, como o currículo é pensado e construído a partir das intenções institucionais às quais pertence. De certa maneira, também estão impressas uma visão crítica e reflexiva alinhada aos fundamentos teóricos que compõem este estudo. Assim, a análise que segue é um recorte do PPC, especificamente o Capítulo III, intitulado no documento original como 'Bases Conceituais do Projeto Pedagógico e Institucional.

Com fundamento em Deleuze e Guattari (1995,1997), nas teorias do currículo e em diálogo com as reflexões sobre as metodologias ativas, a análise parte da premissa de pensar um currículo desterritorializado, um currículo imanente em toda a sua estrutura documental. Já as metodologias de aprendizagem, enquanto mediações alternativas para a formação do profissional de licenciatura, visam contribuir para este debate, à medida que se intenta identificar se há a coexistência de um modelo curricular ainda tradicional, com tentativas de inovação, revelando as tensões entre o que está prescrito e o que pode ser possível para a concepção de um currículo imanente.

Nesta parte do PPC, notam-se bases de reflexões na escrita do documento que reivindicam a formação crítica, emancipadora e cidadã. Essa postura, portanto, alinha-se aos princípios das teorias críticas e pós-críticas do currículo, conforme visto anteriormente. Contudo, apresentam-se algumas considerações sobre a forma breve como a proposta institucional se inscreve nas diretrizes do PDI da UFNT e pretende fomentar a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Apesar de se compreender que este momento do PPC busca cumprir as exigências estruturais no que tange às legalidades, vislumbram-se, mesmo que o documento, neste ponto, não ofereça maiores aprofundamentos, indícios de uma intenção de articulação entre as dimensões acadêmicas. No entanto, a estrutura do currículo do curso ainda transita entre um modelo tradicional normativo e uma abertura a práticas mais inovadoras. Ousa-se, ainda, afirmar que uma ideia de

desterritorialização curricular, pelo menos neste contexto do PPC, é incipiente, pois poderia enfrentar limitações estruturais, metodológicas e socioculturais.

Assim, nota-se que há uma preocupação em constituir conexões que excedem a mera formalidade, ainda que falte um detalhamento mais robusto sobre os mecanismos, as práticas e as metodologias que efetivamente possibilitarão tal integração no cotidiano acadêmico. Dessa forma, compreende-se que, apesar de os princípios estarem postos de maneira correta e alinhada às demandas contemporâneas da educação superior, existe espaço para uma discussão na escrita do documento que fortaleça a clareza e a operacionalização dessas propostas dentro do curso.

Nos excertos abaixo, é possível depreender de forma objetiva como o currículo do PPC de Letras/Inglês demonstra adotar uma concepção crítica e emancipadora de educação. Tais excertos poderão ser confrontados na análise da Parte IV, momento em que se poderá aprofundar as inferências, considerando tratar-se da seção mais densa do documento. Com isso, os destaques a seguir elucidam as primeiras impressões sobre como, por exemplo, se podem criar relações entre o PPC de Letras/Inglês e as concepções teóricas que sustentam este estudo, no sentido de romper com modelos fixos e hierárquicos de ensino:

Excerto1: *"visando a formação de um sujeito crítico-reflexivo, capaz de colocar-se: como protagonista de seu destino, a despeito das coerções históricas e sociais" (p.37).*

Neste primeiro excerto, o PPC confere ênfase ao sujeito protagonista e crítico, evidenciando uma perspectiva emancipadora que dialoga com Deleuze e Guattari (1995,1997) na noção de que o conhecimento deve ser produzido de forma rizomática, ou seja, descentralizada, múltipla e em constante construção. Nesse sentido, a ideia da construção do perfil de um egresso busca contemplar, pelo menos como está posto, competências cidadãs, éticas e sociais, conforme ainda é demonstrado no próximo exerceto:

Excerto 2: *" Este projeto objetiva promover uma formação ao estudante com ênfase no exercício da cidadania" (p.38).*

Contudo, verifica-se que o documento não estabelece referências diretas a autores contemporâneos de reconhecida relevância para a discussão crítica do currículo, como, por exemplo, Deleuze, Guattari, Freire, dentre outros. Depreende-se que a ausência de uma interlocução teórica com pensadores que problematizam de forma contundente as práticas educativas limita a densidade epistemológica do projeto. Nessa lógica, considera-se que a concepção de formação crítica e emancipadora, bem como a ênfase nas competências formativas cidadãs, teriam maior solidez e consistência documental caso o PPC explicitasse, em sua tessitura textual, o diálogo com esses e outros autores. Com isso, o documento ofereceria aportes teóricos indispensáveis para a atualização das práticas pedagógicas no contexto contemporâneo.

Assim, a incorporação dessas referências, ou de outras, não apenas ampliaria a base conceitual da proposta, como também conferiria maior legitimidade à articulação entre as intenções educativas e as práticas institucionais previstas. Em sua ausência, a perspectiva crítica e cidadã delineada no texto tende a se apresentar de maneira superficial ou meramente normativa, carecendo de uma fundamentação que a sustente frente às complexidades históricas, sociais e culturais que atravessam o campo educacional atual. Dessa forma, infere-se que o fortalecimento teórico do PPC é um movimento necessário para assegurar não apenas a coerência interna do documento, mas também a efetividade de sua implementação no âmbito da formação superior.

Ademais, evidencia-se que o PPC propõe uma estrutura curricular flexível, que valoriza a interdisciplinaridade e o trânsito entre teoria e prática, articulando componentes curriculares em eixos semestrais. Destaca-se, ainda, que há abertura para temas emergentes, como tecnologia e diversidade. Além disso, conforme segue a sequência dos três excertos, notam-se indícios, à luz de Deleuze e Guattari, da possibilidade de discussão no PPC sobre o que se considera, neste trabalho, a reterritorialização dos saberes:

Excerto 3: *"compartilhamento de disciplinas por professores (as) oriundos (as) das diferentes áreas do conhecimento; trânsito constante entre teoria e prática" (p.38).*

Excerto 4: *"utilização de novas tecnologias da informação; recursos áudios-visuais e de plataformas digitais" (p.38).*

Excerto 5: *"ação cotidiana integrada e investigativa" (p.38).*

A partir da leitura desses recortes, encontram-se evidências, ainda que breves, acerca da possibilidade de o projeto pedagógico mencionar, mesmo que de forma não proposital, a indicação de uma metodologia de ensino com semelhança explícita às metodologias ativas, nas quais a centralidade recai sobre o estudante. Além disso, a menção à valorização do protagonismo discente, da aprendizagem colaborativa e da aprendizagem investigativa corrobora a ideia de metodologias que se distanciam de um ensino meramente tradicional, conforme se pode observar nos excertos a seguir:

Excerto 6: *"estabelecer os processos de ensino-aprendizagem centrados no estudante com vistas a desenvolver autonomia de aprendizagem" (p.38).*

Excerto 7: *"considerar a atitude coletiva, integrada e investigativa, o que implica a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (p.38).*

Destaca-se que, ao se mencionarem as ações de extensão integradas à matriz e voltadas a demandas regionais, especialmente no Norte do Tocantins e no entorno, o PPC reforça a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, integrando as ações de formação com a realidade social. Isso corrobora a ideia de que, pelo menos como está posto no documento, a formação do profissional se projeta por meio de um currículo com características menos tradicionais e mais abertas às realidades contextuais e/ou contemporâneas:

Excerto 8: *"buscando dotar os docentes em formação inicial de saberes que os tornem mais preparados para a reflexão, a análise e o enfrentamento dos problemas sociais" (p.37).*

Tendo ainda como referências o que propõem as metodologias ativas neste recorte do PPC, verifica-se que a avaliação é descrita como processual e formativa, embora o documento não apresente detalhamento explícito sobre autoavaliação ou coavaliação, como, por exemplo, os mecanismos de operacionalização desses dois processos:

Excerto 9: *"processos de ensino-aprendizagem centrados no estudante [...] aumentando as atividades de aprendizado orientadas"*.

Ainda no que tange à ideia de 'flexibilização', foi possível vislumbrar elementos de um currículo-ritornelo, ou seja, um currículo de movimentos, de territorialização e desterritorialização. Isso ocorre se forem consideradas, para as reflexões, as projeções deleuze-guattarianas. O PPC permite, ou pelo menos confere abertura, à territorialização na reorganização institucional, sugerindo, assim, também movimentos de desterritorialização e reterritorialização.

Essa flexibilidade representa uma abertura para novos arranjos formativos, concebendo o currículo como uma 'máquina de guerra', no sentido deleuziano, que permite novas configurações formativas, abandonando-se, dessa forma, a rigidez dos processos de mudanças em benefício do aprendiz. Considera-se, ainda, que esses movimentos de inovar e revisar traduzem uma preocupação com a sustentabilidade didático-administrativa, ao sugerir uma revisão curricular periódica e a adaptação às demandas contemporâneas:

Excerto 10: *"A abordagem proposta permite simplificar processos de mudança de cursos e de trajetórias acadêmicas a fim de propiciar maiores chances de êxito para os estudantes e o melhor aproveitamento de sua vocação acadêmica e profissional"*. (p.38)

Excerto 11: *"adequar a organização curricular às novas demandas do mundo do trabalho"* (p.38).

Em síntese, o PPC do curso de Letras/Inglês da UFNT demonstra forte alinhamento com concepções críticas e contemporâneas de educação, articulando princípios emancipadores e metodologias ativas, sobretudo quando se considera, por exemplo, a real integração entre ensino, pesquisa e extensão. O texto, neste recorte do documento, aponta para uma flexibilidade ao abordar uma proposta interdisciplinar, sensível às transformações sociais e tecnológicas.

Neste ponto, esta forma flexível poderá abrir espaço para um currículo menos rígido e com movimentos cíclicos, promovendo a territorialização e reterritorialização dos saberes em consonância com as ideias de Deleuze e Guattari. Ademais, sob o aspecto constitutivo da formação, observa-se que o discente é visto como a parte protagonista do processo de aprendizagem, em que pese, para isso, a ênfase em sua formação cidadã e em sua autonomia intelectual.

Entretanto, ainda que neste ponto estrutural do projeto haja menções explícitas a ideias que se projetam para um currículo mais crítico e pós-crítico, verifica-se a ausência de referência explícita a pensadores que debatem esses temas, o que poderia fortalecer a base teórica do documento. No conjunto, o PPC revela um compromisso claro com a inovação pedagógica e com a formação de profissionais reflexivos e socialmente engajados. Observa-se, ainda, a necessidade de consolidação de práticas efetivamente dinâmicas, interativas e comprometidas com a formação de sujeitos críticos, criativos e atuantes na sociedade contemporânea

Da leitura analítica do PPC, podem-se extrair importantes achados que dialogam, de certa forma, com as teorias críticas e pós-críticas do currículo e com os fundamentos filosóficos de Deleuze e Guattari. Essas inferências, com base nos excertos apresentados, revelam que a proposta curricular do curso de Letras/Inglês foi concebida em conjuntura de proposta formativa em direção à dinamicidade. Contudo, essa proposta ainda é marcada por tensões entre o novo e o tradicional, conforme se pode observar, mesmo que de forma breve.

Com isso, busca-se compreender como as bases conceituais que compõem o Capítulo III do documento institucional refletem ou tensionam um currículo desterritorializado, tal como proposto nas discussões teóricas contemporâneas. Em razão disso, a seguir são apresentadas algumas inferências que contribuirão como fundamento para a construção analítica deste trabalho e auxiliarão na concepção de um currículo por uma lógica menos normativa e mais rizomática:

- Neste recorte do PPC, observa-se que há abertura para uma proposta de formação que transcende a dimensão tecnicista. Isso se deve à menção do próprio documento à constituição de um sujeito crítico, reflexivo e socialmente engajado, o que direciona a essa perspectiva. Com isso, a possibilidade vislumbrada neste momento do projeto se alinha aos pressupostos da teoria crítica, conforme discutido por Silva (2010) e Apple (2006), na proposição de um currículo voltado para a emancipação do discente. Entretanto, conforme já destacado, a ausência de referenciais teóricos explícitos, no próprio PPC, de autores que debatem o tema limita o aprofundamento dessa intencionalidade crítica e enfraquece sua ancoragem epistemológica para a possível reformulação ou elaboração de um novo documento.
- Com efeito, caso se almeje a construção de um 'currículo em devir', rompendo com os padrões hegemônicos da racionalidade moderna, isso requer mais do que a enunciação de princípios gerais. Será imprescindível incorporar, na composição textual do PPC, os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, conforme apontado por Deleuze e Guattari (1995) e discutido no Capítulo 2 da pesquisa. Isso conferiria um norteamento teórico ao debate da movimentação do currículo de um espaço de prescrição para um território de invenção e transformação – um currículo-ritornelo.
- O PPC, embora apresente uma estrutura formal em que se evidencia um direcionamento também para uma matriz curricular tradicional, sugere, neste ponto, a abertura para práticas inovadoras ao mencionar estratégias pedagógicas que se aproximam das metodologias ativas. Isso foi evidenciado na menção do documento ao protagonismo discente, ao uso de tecnologias digitais e à integração entre teoria e prática. Tais indicações, ainda que embrionárias, sinalizam para um possível deslocamento em direção à concepção de um currículo acessível de entradas, ou seja, um currículo pensado como uma rede aberta, interativa e múltipla, conforme descrito por Suhr (2017) e Bacich e Moran (2018).
- Contudo, alguns percalços precisam ser observados, pois, conforme discutido no Capítulo 3, para que as metodologias ativas se constituam de fato como mecanismos de mediações potentes de ensino-aprendizagem, é necessário que haja um compromisso institucional com a formação docente. Soma-se a

isso a necessidade de a universidade incorporar, de fato, a flexibilização curricular real e a valorização da experiência do discente durante seu percurso formativo. Além disso, a menção genérica à avaliação processual, por exemplo, precisa ser aprofundada em termos de coavaliação, autoavaliação e avaliação formativa, visto que essas práticas potencializam a aprendizagem significativa (Rogers, 2001) e a autonomia do aprendiz.

- A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio das diretrizes do PDI da UFNT e coerente com uma formação que visa articular o conhecimento acadêmico às demandas regionais e sociais, é reforçada neste momento documental. Com isso, a vinculação com as realidades locais e regionais, mencionada em alguns trechos, é entendida como um apontamento, mesmo que de forma não intencional, de reterritorialização dos saberes, fortalecendo o compromisso com um currículo situado e sensível às particularidades locais, como defendem Guattari e Rolnik (1986).
- Dessa forma, os traços textuais que evidenciam a interdisciplinaridade, a promoção ao uso de tecnologias e a atitude investigativa por parte do aprendiz, avigoram a viabilidade de um currículo-ritornelo, conceito trabalhado por Deleuze e Guattari. Nele, há movimentos cíclicos de codificação e de fuga, de ordenamento e de experimentação. Essa fluidez curricular, se concretizada, daria suporte à formação de docentes, os quais não apenas aprendem o conteúdo, mas que poderiam ser atravessados por saberes que os tornem capazes de refletir e agir no mundo de forma crítica, ética e criativa.
- Ainda que isso ocorra, é necessário que o PPC traga em sua proposição escrita avanços na exposição dos fundamentos teóricos que sustentam suas propostas. Reforça-se que a omissão ou as lacunas de referências diretas a autores que fundamentam a crítica curricular limitariam a consistência do documento, caso se julgue pensá-lo como imanente, no contexto de uma proposta de criação de um currículo-ritornelo. Assim, a inclusão desses referenciais poderia expandir a legitimidade da proposta e fortalecer sua coerência interna.
- Portanto, evidencia-se que o PPC de Letras/Inglês da UFNT sinaliza, mesmo que brevemente, uma convergência à inovação pedagógica e à formação cidadã, mas ainda precisa amadurecer na elaboração teórica e metodológica de sua proposta curricular. Para tanto, a fim de que seja um documento que

efetivamente promova um currículo desterritorializado, prevê-se que seja necessário tensionar suas práticas, revisar sua linguagem e fortalecer sua fundamentação epistemológica, unindo de maneira mais explícita os princípios que o norteiam às práticas que o instituem.

Diante das inferências apresentadas, compreende-se que o PPC de Letras/Inglês, neste recorte, embora sinalize brevemente indícios de abertura para a adoção de um currículo-ritornelo, ainda possui limitações estruturais, epistemológicas e metodológicas que o mantêm em uma perspectiva de racionalidade prescritiva e estrutural. Essas constatações revelam tensões latentes entre a intencionalidade de um projeto pedagógico inovador e a persistência de paradigmas tradicionais hegemônicos. Em razão disso, para a concretização do ritornelo curricular, são sugeridas algumas mudanças na estrutura do documento que podem não apenas fortalecer o projeto do curso, mas também favorecer a ideia de um currículo vivo, em devir, imanente:

- Incorporação de referencial teórico explícito e sólido, alinhado aos princípios que o orientam o projeto.
- O rompimento com as estruturas fixas e compartimentalizadas.
- A consolidação de políticas institucionais que ampare essas transformações.
- A Institucionalização de mecanismos avaliativos coerentes com a proposta rizomática, por exemplo.
- Formação continuada do corpo docente da instituição de ensino, voltada ao debate de teorias e práticas de invenção curricular.

Considerando esses apontamentos, argumenta-se, ainda, que o currículo pensado pela lógica do ritornelo não se ampara apenas em princípios declarados, mas em uma 'cartografia conceitual' que viabilize os movimentos entre o caos e a ordem, conforme propõem Deleuze e Guattari. A constatação de que a leitura deste recorte do PPC menciona a interdisciplinaridade e a integração teoria-prática, mas sem detalhar como elas se operacionalizam, revela a adesão a um modelo prescritivo e regrado. Com isso, sem práticas estruturadas de coavaliação, autoavaliação ou mediações formativas claras, o currículo apresentado neste contexto interpretativista tende a permanecer centrado no docente e nos conteúdos fixos.

Além disso, a ausência de políticas formativas não abre espaço para uma proposta de currículo-ritornelo, pois o ritornelo exige mais do que intenções. Requer-se abertura real à multiplicidade, rupturas com centralidades e uma tessitura textual e institucional que sustente esses movimentos não apenas na retórica, mas na prática. Assim, sem um sistema avaliativo rizomático, o currículo tende a se reterritorializar em arquétipos classificatórios, impedindo movimentos de invenção e reinvenção. Para finalizar esta parte da análise, elabora-se um quadro no qual constam alguns elementos impeditivos a um currículo pensado à luz da filosofia deleuze-guattariana.

5.1.3 Tessitura curricular do PPC: articulações, fluxos e limites da organização didático-pedagógico

O recorte do PPC de Letras/Inglês, a partir do qual se desenvolverão as inferências analíticas, corresponde ao Capítulo 4, intitulado 'Organização Didático-Pedagógica'. Ressalta-se, para fins ilustrativos desta análise, que nesta seção do documento, composta pelos itens '4.1 Administração Acadêmica' e '4.2 Coordenação Acadêmica', encontra-se o item '4.3 Projeto Pedagógico de Curso' e seus respectivos subitens, conforme previamente mencionado. Será, portanto, neste terceiro item e em seus desdobramentos que a abordagem interpretativista se concentrará.

De forma geral, nos recortes referentes à justificativa, ao objetivo do curso e ao perfil profissiográfico do projeto pedagógico de curso, verifica-se que o conteúdo está descrito com clareza, com destaque para o esforço em alinhar-se às demandas sociais contemporâneas. Em uma primeira leitura, observou-se que está proposta na base do curso uma concepção humanista da educação que segue uma proposta comprometida com a formação crítica, ética e inclusiva dos profissionais a serem formados. É destacada, no texto, a função social da universidade à medida que o documento apresenta uma menção à articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, na apresentação do panorama institucional e histórico do curso, evidencia-se o contexto socioeducacional que motivou a criação e a manutenção do curso, pautado na ideia de interdisciplinaridade e na problematização da realidade.

Ao se arraigarem as reflexões nestes pontos iniciais do projeto pedagógico de curso, foi possível identificar três grandes eixos principais nos quais a justificativa do curso se fundamenta. Nessa perspectiva, esses eixos revelam uma proposta curricular inovadora, na qual se pode pensar na ideia de um currículo-ritornelo,

marcado por fluxos rizomáticos e uma estrutura não linear, o que pode romper as estruturas tradicionais. Acredita-se, assim, que esses eixos dialogam com as propostas de um currículo contemporâneo, no que pese o objetivo de pensar uma universidade que busque garantir uma formação plural e democrática, à medida que reconheça e considere as necessidades particulares do público egresso em seus cursos.

Nesse sentido, a visualização dos eixos abaixo, aos quais são oferecidas as seguintes nomenclaturas: (1) demanda social e regional, (2) compromisso institucional com a inclusão e o desenvolvimento territorial, e (3) valorização de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, reforça a intencionalidade formativa do curso. Trata-se de uma proposta escrita sobre a articulação entre a teoria e a prática, que promova uma formação crítica desse profissional, de forma ética e engajada às realidades diversas dos discentes e da comunidade externa:

Figura 10 - Eixos que evidenciam a abertura ao ritornelo para uma formação plural



Fonte: autoria própria.

Com isso, caso seja promovida a integração desses três eixos, pode-se ter, então, um currículo-ritornelo inovador. Para que isso ocorra, esses eixos no PPC precisam se entrelaçar e formar um rizoma onde cada ponto demande inclusão e inovação, e se conecte a todos os demais, sem hierarquia fixa, conforme se observa

disposto na figura anterior. O ritornelo curricular só será possível se ocorrerem movimentos reflexivos, nos quais haja um percurso formativo em situações reais, e um currículo que considere a universidade e a comunidade dentro de suas práticas inovadoras. Esse entrelaçamento poderá romper com o tempo cronológico e com disciplinas estanques, adotando tempos e espaços múltiplos: um currículo itinerário, personalizado e com avaliações formativas contínuas.

Os pressupostos do currículo-ritornelo/imaneante em um PPC poderão ser pensados se o seu currículo não se organizar em hierarquias fixas e sequenciais, mas sim for concebido a partir de movimentos, fluxos, intensidades, multiplicidades e encontros, tal como um rizoma de Deleuze e Guattari. Dessa forma, ter-se-á na estrutura do documento uma perspectiva que valoriza a aprendizagem por experimentação e a construção de sentidos a partir das vivências contextuais. Nesse sentido, identifica-se, mesmo que em poucos trechos do PPC, uma valorização da formação crítica e da reflexão sobre a linguagem como prática social, o que aproxima a proposta da ideia de currículo como experiência imaneante:

Excerto 12: *“O curso de Letras tem como objetivo a formação crítica do aluno, que compreenda a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico” (p.43).*

Excerto 13: *“Possibilitar ao acadêmico formação ampla e interdisciplinar...” (p.43)*

Excerto 14: *“Reconhecer a importância da diversidade sociocultural e linguística... como elementos constituintes da prática docente” (p.43).*

Conforme se pode observar nos excertos 12, 13 e 14, que foram extraídos e adaptados especificamente dos 'Objetivos do Curso', é notável que há uma abertura para múltiplas possibilidades de atuação do professor que está em formação. Isso sugere que haja um certo deslocamento do currículo prescritivo para um currículo que proporcione uma formação mais propensa e conectada à realidade. Além disso, a referência à formação continuada e ao reconhecimento da diversidade cultural e linguística também alude a princípios de multiplicidade e de movimento. Em razão disso, ao se inspirar nas metáforas do rizoma de Deleuze e Guattari, pode-se introduzir a ideia de um currículo-ritornelo que rompa com a estrutura linear, hierárquica e sequencial do currículo tradicional.

Em outras palavras, o PPC de Letras/Inglês, à luz desses indicativos, poderia ser reorganizado de forma não linear, permitindo múltiplas entradas, conexões e percursos. Tal documento pode ser concebido como um aporte às orientações para um saber que seja acumulado não de forma vertical e hierárquica, mas horizontalmente, sendo um acontecimento diário no processo educacional, considerando as imprevisibilidades e as novas possibilidades da aprendizagem. Com isso, os movimentos de um currículo-ritornelo, à luz do que propõe a filosofia de Deleuze e Guattari, implicam que o currículo seja visto como os acontecimentos entre os sujeitos, seus saberes de mundo (e contextuais), sempre em movimento, sempre em um devir contínuo.

5.1.4 Percalços normativos e epistemológicos à emergência de um currículo-ritornelo

As análises desenvolvidas anteriormente, numa perspectiva crítica do currículo e de ideias rizomáticas, inspiradas em Deleuze e Guattari (1995,1997), embora evidenciem potencialidades no PPC de Letras/Inglês, revelam também tensões no processo de construção de um currículo imanente. Porquanto, observa-se que, apesar do esforço institucional em articular ensino, pesquisa e extensão, promover metodologias ativas e valorizar a formação crítica e cidadã, essas propostas ainda transitam entre práticas inovadoras e estruturas tradicionais. Isso ocorre porque, conforme já citado, este recorte do projeto, assim como outros, enfrenta limitações teóricas e metodológicas, como, por exemplo, a ausência de referencial explícito a autores críticos do currículo e a superficialidade de dispositivos didáticos que sugiram a operacionalização de práticas formativas emancipatórias.

Embora, nas inferências anteriores, se tenha identificado que, neste recorte do PPC, elementos de um currículo-ritornelo (flexível, interdisciplinar, movente e situado) estejam presentes, ainda que de forma incipiente, o documento enfrenta desafios estruturais e epistemológicos. Tais fatores podem impactar um projeto curricular consistente, construído dentro da proposta, que seja sensível às realidades locais. Assim, passa-se a debater os problemas, ou as lacunas, para a constituição do currículo-ritornelo, focando nas limitações que atravessam a constituição de um currículo não linear.

Os fragmentos do PPC, apresentados a seguir, delineiam, por exemplo, onde e de que maneira se manifestam os obstáculos à constituição do ritornelo. Esses

exemplos, que dificultam a criação de espaços formativos abertos à subjetivação, experimentação e reinvenção, abrem caminhos para, posteriormente, se pensar na construção de um PPC mais distante das normatividades que ainda permeiam sua essência enquanto documento que orienta a organização e o desenvolvimento do curso. No excerto 15, pode-se observar que há uma submissão normativa e o foco na conformidade institucional, apesar de este último elemento ser obrigatório em razão do que regulam os documentos da graduação:

Excerto 15: *“Atende, também, às alterações de carga horária e demais diretrizes, definidas para graduação na licenciatura em Letras [...] ampliando a carga horária para integralização do curso de 2970 para 3225h (em 2018) ” (p.40).*

Infere-se, à luz do recorte em questão, que há um reforço para a efetivação da lógica de adequação quantitativa e burocrática curricular. Conforme disposto, o foco reside no cumprimento de exigências legais e normativas, o que engessa o currículo e subordina o processo formativo a metas externas que, embora legais, desconsideram as pluralidades de realidades regionais e locais. Esse fator compromete a criação de territórios de retorno, que exigem liberdade e flexibilidade curricular, mesmo que o PPC de um curso tenha que cumprir exigências normativas legais.

No excerto a seguir, observa-se uma sugestão de concepção de prática que é inferida como um elemento a ser 'explicado' e 'garantido' por planos de ensino e ementas, o que revela uma perspectiva tecnicista e funcional. Caso essa abordagem prevaleça no decorrer do curso de Letras/Inglês, há grandes chances de essa ser uma ação que limita a formação apenas à prática como execução de métodos e técnicas. Isso se distancia da prática como acontecimento, criação e reinvenção, condições fundamentais para o retorno:

Excerto 16: *“[...] a mudança se dá no modo de explicitar nos planos de ensino e nas ementas da (inter)disciplina como efetivamente essa prática será desenvolvida, a fim de garantir a atenção que deva ser dada à dimensão prática da formação docente” (p.42)*

Outro aspecto a ser salientado refere-se à predominância, neste recorte do PPC, de uma organização curricular fragmentada e disciplinarizada, conforme evidenciado no seguinte excerto:

Excerto 17: “O curso de Letras/Língua Inglesa e Respectivas Literaturas permanece disciplinas correspondentes a um núcleo comum (Núcleo I), ofertadas no primeiro e segundo semestres [...] quando são oferecidas disciplinas de aprofundamento e diversificação de estudos da área de atuação profissional (Núcleo II)” (p.42).

Embora se observem enunciados recorrentes ao longo do PPC de Letras/Inglês sobre a interdisciplinaridade, constata-se, a partir do excerto 17 – e essa discussão será aprofundada nos próximos recortes do referido documento –, que a organização do curso em núcleos fixos, sequenciais e compartimentalizados é contrária à lógica do ritornelo e à própria lógica didática de interdisciplinaridade. Isso ocorre porque ambas propõem uma demanda de transversalidade, fluidez e transgressão de fronteiras curriculares nos processos de aprendizagem. Além disso, verificou-se que, pelo que está prescrito no projeto, o percurso formativo é previsível e linear, com pouca margem, pelo menos nesta fase do texto normativo, para movimentos circulares, abertos ou intersticiais.

Outro problema que poderá dificultar a constituição do ritornelo reside no fato de que, apesar de o PPC mencionar a relevância política das ações afirmativas, o texto trata a diversidade a partir de uma lógica de gestão institucional: acesso, permanência, compensação. Mais uma vez, essa normatividade impede a incorporação da diversidade como potência estética e existencial, um território de debate fértil para o ritornelo. Sob o aspecto deleuze-guattariano, tem-se a experiência de uma diferença que é vivida, sentida e experimentada nos processos – aqui considerados os processos pedagógicos – e que não visa apenas ao cumprimento de exigências legais. Essa constatação se evidencia no excerto 18 e se complementa no excerto 19, em que os objetivos formativos priorizam a funcionalidade de formar para 'atuar', 'dominar' e 'refletir' em detrimento, por exemplo, de dimensões como 'sentir', 'criar', 'errar' e 'experimentar':

Excerto 18: “A UFT por meio da implantação de políticas de ações afirmativas busca não só garantir o acesso, mas também a permanência [...] promovendo medidas compensatórias voltadas à concretização da igualdade racial” (p.42).

Excerto 19: “[...] formar profissionais [...] capazes de fazer uso de novas tecnologias [...] atuar no ensino fundamental e médio [...] dominar o uso da língua [...] refletir sobre o espaço escolar sob aspectos sociais, econômicos, históricos e políticos” (p.42).

Entretanto, o ritornelo, elaborado por Deleuze e Guattari, que é entendido como a criação de um espaço-tempo subjetivo e territorializante que permite a emergência do sensível e do singular, não condiz literalmente com os elementos textuais que compõem os excertos acima. Isso porque, conforme disposto, há elementos que os distanciam da perspectiva deleuze-guattariana. Em razão disso é que, quando se apresenta esse conceito para o campo educacional, objetiva-se demonstrar a necessidade de romper com modelos curriculares engessados, prescritos e funcionalistas. Ao contrário do currículo à luz do ritornelo, nos excertos supracitados há indícios de uma delimitação prévia dos saberes e das formas de subjetivação possíveis no processo educativo.

Essa dedução é evidenciada à medida que os dados demonstram que, embora os excertos revelem avanços em termos de políticas de inclusão e até de uma abordagem mais crítica e contextualizada do ensino, neles se manifestam características de um currículo que opera a partir de prescrições e competências previamente definidas. Como, por exemplo, no excerto 19, o realce voltado ao domínio de tecnologias e ao 'uso da língua' parece reforçar um padrão de aprendizagem voltado à funcionalidade e à adaptação do sujeito ao sistema de ensino.

Nesse escopo específico, não há menção à promoção de experiências formativas abertas à experimentação, à invenção e ao devir, elementos centrais à ideia de um currículo imanente. De modo convergente, embora o excerto 18 prescreva as ações afirmativas e as faça ecoar como fundamentais no processo formativo, a forma como são apresentadas no documento pode aludir a um aspecto compensatório e institucionalizado, e não à abertura radical ao múltiplo e ao diferente, como propõem os movimentos do ritornelo. De tal modo, mesmo que na escrita do documento, a igualdade seja um condicionante para sua estrutura de ações políticas, ele ainda

parece estar submetido a uma lógica de correção e ajuste, e não de mudança eficaz para compor as estruturas curriculares nas práticas de formação do sujeito.

Com isso, a figura abaixo é apresentada para que se observem exemplos de questões que podem impedir um PPC à luz do ritornelo e seus desdobramentos:

Figura 11 - Entraves à emergência do ritornelo no PPC



Fonte: autoria própria.

A figura acima não só representa pontos que vão de encontro ao currículo-ritornelo, mas, ao estarem propostos de maneira circular, esses percalços demonstram que o PPC de Letras/Inglês está fortemente ancorado nas diretrizes nacionais. Isso se dá com ênfase na adaptação às exigências legais, na organização curricular linear e disciplinar, e na limitação da prática à operacionalização didática, o que lhe confere uma lógica normativa e institucional que reduz os espaços para experimentação e criação no processo formativo, o oposto do que o ritornelo propõe.

Assim, apesar do discurso impresso no projeto que versa sobre a diversidade, a justiça social e a formação ética, o PPC, se pensado pela concepção do ritornelo, necessita de uma proposta curricular que valorize a experiência estética, os afetos e os atravessamentos subjetivos do profissional em formação. Essa proposta deve se distanciar da predominância de uma lógica moderna de disciplinaridade e normatividade, que impede o surgimento de processos formativos mais flexíveis e

criativos. O ritornelo, como figura do devir e da criação de subjetividades, não poderá ser contido pela estrutura institucional do curso, que privilegia a repetição do mesmo e não a repetição como diferença.

5.1.5 Currículo em disputa: entre a lógica linear do controle e o desafio à potência do ritornelo

No percurso analítico, ainda no terreno da organização didático-pedagógica do PPC de Letras/Inglês, iniciar-se-á a trilha de inferências em concordância com a ideia de que o currículo não é neutro, conforme afirmam Apple (2006) e Silva (1999). Para esses autores, o currículo é um espaço de disputas políticas, sociais e culturais, no qual se fazem a seleção, a organização e a repartição do conhecimento, segundo interesses de uma classe dominante. Partindo dessa concepção, a 'organização curricular', recorte do PPC supracitado, revela uma tensão entre as diferentes concepções de currículo. Isto é, ora apresenta concepções técnicas, ora críticas, ora com lampejos pós-críticos, manifestando avanços e limitações para uma proposta curricular menos prescritiva e imanente.

Conforme se vislumbrou em outros momentos deste capítulo, embora haja em seu conteúdo uma predisposição à valorização da interdisciplinaridade, flexibilidade e integração, a organização dos conteúdos curriculares por competências, etapas e metas converge para uma ordem racional linear, cronológica e finalista. À luz do que foi analisado em Deleuze e Guattari, por uma perspectiva curricular baseada em ritornelos, essas configurações no recorte do PPC limitam a emergência do ritornelo como alternativa para um currículo que seja compreendido como um espaço de aprendizagem inventivo. Em termos curriculares, o ritornelo poderá se manifestar como a possibilidade de criar zonas de sentido e experimentação dentro do cotidiano educacional.

De modo geral, nota-se a falta de espaço para o imprevisto, o erro, o corpo, o afeto e o devir, elementos centrais de um currículo cuja essência não é predominantemente uma prescrição tradicional, mas sim um ritornelo em sua totalidade. Por exemplo, ao se constatar que a organização disciplinar e a temporalidade seriada são pontos fortes na organização curricular, conforme seguem em núcleos, infere-se que isso inibe a incursão ao novo. Ou seja, restringe a potência

criadora de um currículo em eixo com conteúdos curriculares interconectados no processo formativo.

O documento apresenta um trânsito entre teorias curriculares, como a ênfase em competências e controle – traços de uma teórica mais tecnicista – e a valorização da diversidade e da cultura, numa lógica mais crítica. Destaca-se, ainda, que há indícios de tentativa de um currículo pós-crítico ao reconhecer os saberes plurais. Nesse sentido, este recorte do PPC dialoga com Boaventura de Sousa Santos (2007), por exemplo, à medida que inclui os saberes não hegemônicos, como o indígena, os saberes afro-brasileiros e os saberes populares:

Excerto 20: “Os conteúdos curriculares da matriz do Curso de Letras obedecem às diretrizes para as licenciaturas, considerando... Abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e indígena [...] e a abordagem das diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional [...]” (p.47).

Os reconhecimentos no PPC, conforme vistos neste excerto, em relação à pluralidade de saberes, destacam a importância do contexto e do sujeito e aproximam o projeto do curso da concepção de um currículo mais sensível, mais próximo das realidades contextuais, tanto individuais quanto plurais. Entretanto, a maneira como a estrutura curricular se encontra organizada segue, conforme já frisado, um percurso teleológico e disciplinar. Ao se considerarem essas reflexões, afirma-se que um currículo imanente, caso seja desejada a sua institucionalização, demandaria uma ruptura com essas lógicas e a abertura ao rizoma, à multiplicidade e ao não-linear.

Outrossim, a divisão em segmentos por núcleos (básico, específico, complementar e de prática) reforça uma composição curricular de forma linear e cumulativa. Esse arranjo na estrutura da organização curricular por 'eixos e núcleos' restringe a emergência de práticas educativas não lineares, obstruindo a possibilidade de construção de um currículo inventivo, criativo e em fluxos. A estrutura deste currículo, na maneira como concebido no projeto, tende a organizar e hierarquizar os saberes para impedir os imprevistos, os erros e o devir que podem emergir na aprendizagem. Reitera-se que esses elementos são basilares para uma proposta em que o ritornelo sirva de base filosófica ao campo das transformações educacionais.

Visando à clareza na compreensão das inferências realizadas, ressalta-se que existem lacunas no recorte do projeto, as quais dificultam, e em alguns casos

impedem, a plena realização do ritornelo curricular. No quadro a seguir, apresenta-se um resumo da organização da matriz curricular do atual PPC, estruturada a partir de sua mais recente reformulação, em comparação com a versão anterior, elaborada entre 2016 e 2018 por diferentes equipes de trabalho que se dedicaram sistematicamente a esse processo. Em seguida, propõem-se algumas reflexões que ampliam o debate desenvolvido até aqui.

Quadro 11 - Resumo dos principais pontos das reformulações no PPC

Reformulações pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconfiguração da matriz curricular com novas disciplinas e ajustes na carga horária. ✓ Maior articulação entre disciplinas teóricas e a Prática como Componente Curricular (PCC). ✓ Revisão dos Regimentos de Estágio Supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com base em avaliações desde 2009. ✓ Núcleo I (formação geral, fundamentos educacionais e metodologias) reduzido de 4 para 2 semestres. ✓ Redução visa antecipar conteúdo específicos da formação em Língua Inglesa. ✓ Aumento de disciplinas específicas voltadas ao ensino de Língua Inglesa e suas Literaturas. ✓ Curso passa a ter perfil mais direcionado à formação de docentes de inglês. ✓ Inclusão das disciplinas: <i>História da Língua Inglesa</i> e <i>Introdução à Linguística Aplicada</i>. ✓ Substituição de <i>Morfossintaxe</i> por duas novas disciplinas: <i>Morfologia</i> e <i>Sintaxe</i>, ambas focadas em inglês e com carga horária dobrada. ✓ Reformulação completa das ementas das disciplinas de Língua Inglesa e dos estágios supervisionados. ✓ Novos objetivos definidos e bibliografias atualizadas. ✓ Mínimo de 3.210 horas, excedendo o exigido pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (3.200 horas), distribuída ao longo de 8 semestres (tempo mínimo para integralização). ✓ Aulas regulares aos sábados, nos 1º e 2º períodos, durante o turno matutino. ✓ Estágio Supervisionado: 405 horas. ✓ Atividades de Estudos Integradores (Núcleo III): mínimo de 210 horas. ✓ Prática como Componente Curricular: mínimo de 405 horas, distribuídas ao longo do curso. ✓ Disciplinas teóricas (específicas e pedagógicas): 2.190 horas. ✓ Disciplinas pedagógicas: mínimo de 20% da carga total (645 horas). ✓ Núcleo Comum (Núcleo I): Abrange os dois primeiros períodos do curso. ✓ Compreende estudos de formação geral, áreas específicas e interdisciplinares, campo educacional e realidades educacionais. ✓ Comum às duas habilitações do curso. ✓ As matrizes curriculares se diferenciam conforme a habilitação. ✓ Ainda há algumas disciplinas comuns entre as habilitações. ✓ Início da oferta de disciplinas específicas e pedagógicas para aprofundamento na área de atuação profissional (Núcleo II). ✓ Disciplinas dos Núcleos I e II podem ter 2, 4, 6 ou 7 créditos. ✓ Cada crédito equivale a 15 horas. ✓ As disciplinas estão organizadas conforme a matriz curricular (item 4.3.6.2 do documento). ✓ Estrutura dividida em dois núcleos principais: Núcleo I e Núcleo II.

Fonte: Adaptado do PPC do curso de Letras/Inglês da UFNT

A partir do levantamento desses pontos, conforme vistos no quadro anterior, nota-se que há um foco na reestruturação técnica e não conceitual. Essa dedução foi possível ao se detectar que a maioria do texto relata alterações de carga horária, inclusão de novas disciplinas e ajustes formais. Embora essas mudanças estejam alinhadas com o que regem as legislações da graduação (por exemplo, ENADE e CNE), não se evidencia uma proposta de ruptura com a linearidade curricular tradicional. Isso causa uma fragilidade no movimento de desterritorialização, pois no PPC reformulado não há demonstração clara de ações que rompam com os territórios de saberes cristalizados, como a ideia de um currículo-ritornelo que este estudo se propõe a discutir. Vislumbra-se que a permanência de núcleos fixos (I, II e III), com pouco espaço para atravessamentos e hibridismos curriculares, sinaliza um projeto ainda fortemente territorializado. A mudança parece descrever um 'novo território', mas não demonstra como os aprendizados anteriores (do antigo PPC) alimentam transformações curriculares futuras.

Logo, o ritornelo como potência para um devir curricular, à luz de Deleuze e Guattari (1995, 1997), em uma conjuntura educativa universitária, deve conceber um currículo que seja repetitivo em suas criações e aberto à multiplicidade para o sensível e o acontecimento. Contudo, identifica-se que há uma barreira à criação de currículos flexíveis e abertos. Destarte, a maneira como o tempo e os conteúdos são organizados no currículo, apresentando em sua estrutura disciplinas seriadas e etapas pré-definidas, causa um distanciamento ao pensamento de uma proposta curricular imanente. O pouco, ou quase nenhum, espaço para o corpo, o afeto e o erro, como elementos pedagógicos legítimos, para que o currículo deixe de ser mobilizado sob a lógica do controle, dificulta a institucionalização com foco no processo formativo baseado no rizoma, conforme propõem Deleuze e Guattari (1995, 1997).

5.1.6 Os caminhos no PPC de Letras/Inglês: aproximações e distanciamentos para um currículo deleuze-guattariano

Para a conclusão desta análise, centra-se a observação em como a metodologia, a interface entre pesquisa e extensão e a avaliação do processo ensino-aprendizagem do projeto pedagógico de curso se aproximam ou se distanciam da ideia de um currículo-ritornelo e das demais teorias que alicerçam esta pesquisa. Conforme se observou até aqui, os achados ao longo da análise do PPC de

Letras/Inglês ora evidenciam sua abertura a um currículo mais imanente, dinâmico e crítico, ora se manifestam dentro das margens do currículo ainda prescritivo e tradicional.

No recorte da metodologia, parte do projeto pedagógico de curso, evidencia-se um alinhamento a valores inovadores e contemporâneos, como, por exemplo, o realce à interdisciplinaridade, à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e o compromisso com uma formação docente crítica e cidadã. Esses fatores também foram evidenciados anteriormente e dialogam com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais e com os fundamentos das teorias críticas do currículo. Nesse sentido, reitera-se que a metodologia proposta no PPC busca promover a centralidade da interdisciplinaridade, a flexibilização curricular, o protagonismo do discente e a inovação didática. Além disso, a incorporação de práticas como tutoria, o uso de TICs e a integração entre teoria e prática sustentam as evidências de princípios de uma pedagogia ativa que pode favorecer uma aprendizagem autônoma.

Contra-pondo-se a esse ponto de vista, este recorte do documento demonstra haver descrições acentuadas de um modelo curricular tradicional, estruturado em componentes disciplinarizados, com proeminência conteudista, pouca flexibilidade curricular e insuficiente referência a práticas pedagógicas inovadoras ou centradas no discente. Essa ausência de menções a metodologias mais inovadoras, bem como a não explicitação das estratégias utilizadas para promover o protagonismo discente, revela uma distância entre o discurso pedagógico e a prática institucional.

Considerando o exposto, são ilustrados no quadro abaixo alguns achados importantes que estão condicionados às teorias mobilizadas neste estudo, demonstrando, assim, a ambivalência entre as intenções pedagógicas mais progressistas e a permanência de uma estrutura curricular tradicional:

Quadro 12 - Ambivalências metodológicas: entre a flexibilidade curricular e a estrutura tradicional

Aproximações com o ritornelo curricular	Distanciamentos para um ritornelo curricular
<p>Os movimentos de territorialização e desterritorialização da aprendizagem aparecem implicitamente na mobilidade entre as disciplinas, na flexibilização de trajetórias e na integração entre saberes, permitindo que o estudante “marque seu território” de aprendizagem, mas também possa se lançar em linhas de fuga. Como, por exemplo, em disciplinas de outros cursos.</p>	<p>No entanto, ainda que se proponha uma mudança metodológica nas linhas de fugas entre as disciplinas a serem cursadas, não se explicita como o currículo permite o retorno criativo, o ritornelo, do aluno sobre os conteúdos. Em razão disso, há mais foco na organização da matriz curricular do que na multiplicidade de experiências sensíveis que podem ser vivenciadas no percurso de ensino-aprendizagem.</p>
<p>A proposta de integração dos eixos e de práticas compartilhadas por docentes de diferentes áreas permite a cartografia de saberes, em vez de uma estrutura linear e segmentada.</p>	<p>Contudo, a prática pedagógica poderia aprofundar o conceito de território existencial, promovendo momentos em que os estudantes criem seus próprios espaços de sentido no currículo. Além disso, o PPC deveria demonstrar como essas integrações entre diferentes áreas de fato são realizadas ao longo do curso, na teoria e na prática (o estágio acadêmico poderia ser um campo potencialmente rico para isso).</p>
<p>A exemplo de uma lógica rizomática, temos na menção ao uso das TICs com um método para a ênfase na autonomia do aluno. Pois, em ambas, o controle metodológico centralizado do saber, poder promover as multiplicidades para a aprendizagem.</p>	

Fonte: autoria própria.

Nesse mesmo sentido, em relação à interface entre pesquisa e extensão, também foi possível evidenciar indícios de aproximações e lacunas frente ao currículo-ritornelo. No recorte sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, observa-se, no próximo quadro, que o documento, ao reforçar a inserção social do curso por meio de projetos vinculados à realidade local, à iniciação científica e à docência, projeta-se em movimentos para fora da universidade, com o objetivo de articular os saberes científicos e a comunidade

Quadro 13 - Avaliação no ritmo do ritornelo: entre processos criativos e normas avaliativas

Aproximações com o ritornelo curricular	Distanciamentos para um ritornelo curricular
<p>Ao sair da universidade e se articular com a comunidade, o curso favorece a desterritorialização do saber acadêmico e o retorno à realidade social como campo de criação. Evidência a extensão universitária como uma linha de fuga outros, caminhos possíveis para o processo de aprendizagem.</p>	<p>Porém, a extensão, ainda que esteja prevista, falta a ela, uma explicitação de como essas ações influenciam de fato nos objetivos da proposta curricular. Inferimos que esse fluxo entre sala de aula (universidade), pesquisa e comunidade externa continua sendo um “projeto anexo” do que um núcleo gerador do currículo.</p>
<p>Além disso, os projetos interdisciplinares e as conexões com as experiências reais, para além da sala de aula, podem permitir movimentos rítmicos de ida e volta entre teoria e prática, próprios do ritornelo (a aprendizagem em movimento).</p>	<p>Entretanto, seria necessário a valorização da potência dessas relações e encontros com as diferenças, promovendo uma aprendizagem não apenas “sobre o outro”, mas com e a partir do outro. A troca de experiências a partir da afetividade.</p>
<p>Dar a devida importância aos saberes tradicionais, das comunidades locais, e à diversidade cultural, pode facilitar a conectividade do processo formativo efetivado com afetos e devires, elementos centrais da proposta deleuziana.</p>	

Fonte: autoria própria.

De modo geral, vislumbra-se que o PPC valoriza a avaliação como processo formativo, contínuo, diagnóstico e participativo, com uso, inclusive, de instrumentos variados e com foco no desenvolvimento do acadêmico. Contudo, assim como nos demais recortes do documento, evidenciam-se aproximações e distanciamentos para a abertura a um currículo novo, articulado em movimentos, de saídas e entradas, no qual a aprendizagem não seja vista de forma linear e sem experimentações e transversalidades:

Quadro 14 - Pesquisa e extensão como linhas de fuga: potências e limites na articulação curricular

Aproximações com o ritornelo curricular	Distanciamentos para um ritornelo curricular
A ideia de avaliação formativa se aproxima da experiência contínua e processual do ritornelo, na medida em que permite ciclos de repetição com variação, promovendo o recomeço criativo.	A avaliação ainda é majoritariamente descrita como centrada em competências e resultados, o que pode tensionar com a proposta de acontecimentos imprevisíveis, tão cara à lógica do ritornelo.
A flexibilização de instrumentos de avaliação aponta para uma abertura à multiplicidade, característica do pensamento rizomático.	Pouco se discute sobre os afetos, os tempos singulares e as formas subjetivas de aprender e avaliar, aspectos essenciais numa abordagem mais estética e sensível do currículo.
	Não há menção a espaços de coavaliação ou autoavaliação como atos de criação de si e do mundo – o que seria uma prática desejável numa pedagogia inspirada em Deleuze e Guattari.

Fonte: autoria própria.

Assim como nos recortes do PPC anteriormente analisados, nas três dimensões investigadas — metodologia, interface entre pesquisa e extensão, e avaliação —, os resultados sinalizam para uma dicotomia, que se manifesta em duas categorias no documento. A primeira indica que, embora haja a presença de elementos de caráter contemporâneo no campo da educação — tais como a valorização da interdisciplinaridade, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o uso das tecnologias da informação e a ênfase no protagonismo discente —, persistem também traços de um currículo mais próximo do modelo tradicional, marcado pela disciplinarização e pelo enfoque conteudista.

A segunda categoria evidencia que a extensão universitária, por exemplo, é reconhecida como meio de desterritorialização do saber; contudo, ainda se mantém de forma tangencial em relação ao currículo central. De modo semelhante, a avaliação é concebida sob uma perspectiva formativa, mas carece de práticas mais sensíveis e subjetivas, como a autoavaliação e a coavaliação. Ademais, esse recorte do PPC corrobora as intenções de ruptura com a forma linear pela qual o currículo costuma ser elaborado. Entretanto, ainda se observam limites institucionais e conceituais que dificultam a incorporação transversal de uma pedagogia orientada por movimentos rizomáticos, sensíveis, múltiplos, afetivos e criativos — enfim, pautada no ritornelo.

(Re) capitulando....

No percurso deste estágio da pesquisa, os achados, as divergências e os avanços relacionados à ruptura de um currículo com paradigmas plurais, quanto à sua composição estrutural enquanto documento normativo institucional, forneceram subsídios significativos para a proposição final desta tese. A partir desses elementos, extraídos das análises dos recortes do PPC, foi possível a elaboração de uma proposta de currículo-ritornelo voltada ao curso de licenciatura em Letras/Inglês da UFNT, a qual será apresentada no último capítulo desta pesquisa investigativa.

A esse respeito, para contextualizar e explorar os fundamentos que sustentam tal proposição, alguns pontos emergentes são revisitados, visando demarcar as implicações e os desafios para o desenvolvimento da proposta curricular inovadora, à luz das bases teóricas mobilizadas. Como, por exemplo, ao se detectar, a partir das compreensões inferidas, que:

- No PPC de Letras/Inglês, há sinalização de uma estrutura de projeto pujante, mas predominantemente normativa. Essa normatividade, por sua vez, na qual o documento se encontra organizado, tende a atender aos parâmetros das legislações legais e institucionais. Assim sendo, essa organização, com fortes tendências de rigidez e linearidade, vincula o currículo a uma perspectiva de tecnicidade e de inclinação ao modelo tradicional de ensino.
- Há sinais incipientes de inovação quando analisados sob uma perspectiva curricular crítica. Isso ocorre porque as dissonâncias entre o modelo tradicional (marca acentuada no PPC) e a tentativa de implementar elementos inovadores poderiam ser um percalço para a efetivação do protagonismo do discente, da interdisciplinaridade, do uso de tecnologias e das práticas de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
- Constata-se, igualmente, abertura para a inclusão de metodologias ativas de aprendizagem no currículo, visto que, nos recortes analisados, a ênfase na aprendizagem centrada no discente, a ideia de ação investigativa protagonizada pelo estudante e a noção de autonomia no processo de aprendizagem são características dessas metodologias. No entanto, em uma proposta curricular neste sentido, deverá haver detalhamentos metodológicos sobre como essas estratégias são (ou serão) aplicadas.
- Sob uma perspectiva de reelaboração ou construção de um currículo-ritornelo, conceitos como desterritorialização e reterritorialização são identificados no

decorrer do PPC de forma implícita, à medida que a reorganização institucional, a revisão periódica do currículo e a adequação às demandas regionais estão refletidas no documento. No entanto, essas ideias ainda são, de certo modo, rasas e não configuram uma ruptura sólida com a lógica curricular vigente.

- Por último, a relação com o território e a realidade local demonstra um aspecto positivo do PPC no compromisso com a formação docente voltada à realidade amazônica. Esse fator valoriza a identidade regional e abre margem para pensar em uma reterritorialização dos saberes, que poderá ser harmonicamente concebida à luz da filosofia de Deleuze e Guattari.

Em face do exposto, a análise do PPC de Letras/Inglês revelou que o projeto, no decorrer da leitura interpretativista dos recortes, constitui um documento em trânsito entre o prescrito e o possível, conforme as reflexões suscitadas ao longo deste capítulo. Se, de um lado, existe uma estrutura sólida e coerente com as normativas institucionais, por outro, surgem interstícios que possibilitam entrever a emergência de um currículo mais crítico, plural e inovador. Contudo, tais aberturas ainda não estão expandidas o suficiente para concretizar uma desterritorialização do currículo, promovendo o seu ritornelo.

Por conseguinte, o caminho implicado é o da construção ou reconstrução do currículo para o PPC com base em uma fundamentação teórica consistente, em uma metodologia coerente que dialogue com políticas institucionais de apoio e na incorporação efetiva de práticas ativas de aprendizagem, e vice-versa. Assim, é nesse sentido que se orientará o último capítulo deste estudo, sugerindo um novo desenho curricular que proponha o PPC de Letras/Inglês por meio do movimento ritornelar, por territórios inventivos, plurais e comprometidos com os desafios formativos contemporâneos.

6 DO PRESCRITO AO POSSÍVEL: BASES PARA UM CURRÍCULO RITORNELO NO PPC DE LETRAS/INGLÊS DA UFNT

Este capítulo, essencialmente propositivo e contributivo, objetiva o desenvolvimento de modelos-dispositivos voltados à elaboração de um currículo para o PPC de Letras/Inglês, no qual ele, elemento central de um projeto de curso, será, nesta nova configuração, constituído, principalmente, a partir da base filosófica dos ritornelos deleuze-guattarianos. Outrossim, é premente, considerando este cenário, destacar que as metodologias ativas constituirão um papel importante para este novo horizonte curricular, no sentido de estruturar os movimentos para o ensino e aprendizagem, além de complementar o formato de currículo que se almeja.

Assim, considerando tais aspectos, esses modelos-dispositivos podem ser também modelos-piloto para a reflexão sobre outros currículos universitários no contexto das licenciaturas. Conforme serão expostos, eles ganham vida com a promoção de territórios formativos em movimentos de entradas e saídas e com abertura a novos experimentos educacionais, pensados em razão das singularidades dos sujeitos que são parte do processo de ensino-aprendizagem e dos contextos em que estão inseridos.

Nesse escopo propositivo, destaca-se, também, que a presente proposta foi concebida em virtude das reflexões teóricas que fundamentaram a gênese desta pesquisa, além dos achados procedentes da análise realizada nos recortes do PPC. A partir dessa fusão de ideias, os achados revelaram que, embora o projeto de curso sinalize princípios voltados para uma formação crítica, interdisciplinar e de integração do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), o PPC, de forma geral, é constituído preponderantemente em uma lógica normativa e estruturalista.

Em razão dessa afirmação, fruto do marco interpretativista deste estudo, são encontrados indicativos no PPC para a abertura da construção de um currículo que seja mais dinâmico, plural e situado contextualmente, caso a proposta oferecida seja, futuramente, considerada pelo viés institucional. Trata-se, portanto, de uma estrutura curricular para um PPC que esteja em constante movimento de transformações didático-pedagógicas, acompanhando as demandas contemporâneas educacionais em sintonia com esferas políticas e culturais, as quais, mais do que nunca, estão imbricadas no trajeto de nossas ações e formações educativas

Apesar de alguns atenuantes político-sócio-culturais estarem presentes na versão oficial do documento, eles são apresentados de maneira pouco profunda, sem bases teóricas mais consistentes e com lacunas sobre os mecanismos pedagógicos que poderão possibilitar a efetividade da inserção desses temas no processo do cotidiano formativo. Logo, considerando as inferências extraídas da análise dos recortes do PPC, este sexto capítulo inaugura um novo movimento da pesquisa. Se até este ponto foram apresentadas evidências e tensões entre o que está prescrito e o que se anuncia como outros caminhos possíveis para pensar a elaboração curricular do PPC, agora se inicia uma transição conceitual mais ousada e propositiva.

A partir de então, as bases teóricas, especialmente aquelas advindas da filosofia deleuze-guattariana, serão convocadas como um convite à experimentação. Propõe-se, assim, um novo olhar sobre o currículo: menos normativo e mais aberto, rizomático e sensível à multiplicidade, em sintonia com a ideia de currículo como processo vivo e em constante devir. Trata-se da projeção de outras maneiras de se vislumbrar um projeto de curso no qual o currículo-ritornelo será a força criadora de um novo território educativo, com linhas de fuga, no movimento de territorialização e reterritorialização para o currículo do PPC

Com vistas a alcançar o que se objetiva, acredita-se que, a partir dos recortes do PPC analisado, um solo fértil foi encontrado para que novas ideias sejam plantadas e cultivadas no processo formativo que parte da conjuntura do currículo. Entretanto, apesar de sua configuração parcialmente embrionária às novas configurações curriculares não prescritivas, compreende-se que, numa lógica do ritornelo, é possível cultivar o currículo do PPC para que seja construído para além dos objetivos das funções regulamentares. Sendo assim, este documento, constituído enquanto território de invenção, será um currículo em constante devir que se reinventa continuamente com práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Assim, dado o momento conceitual em que este estudo se posiciona, propõe-se esboçar, juntamente com os modelos-dispositivos que serão apresentados, as perspectivas para uma configuração do currículo do PPC de Letras/Inglês que insira, em sua tessitura, os movimentos ritornelares. Este currículo de movimentos entre territorializações e desterritorializações deve contemplar o acontecimento que valorize o sensível e que experimente os movimentos dos diversos saberes em uma formação que valorize as concepções humanísticas e não apenas, ou em sua maioria, os valores tecnicistas de aprendizagem.

Com isso, consoante ao que já foi amplamente explanado, e com foco neste propósito, intenta-se o apoio também nas metodologias ativas considerando que elas, neste panorama, não serão apenas técnicas ou estratégias independentes. Elas serão, também, parte desses modelos-dispositivos, igualmente ético-estéticos, que visam, neste processo de um novo currículo, favorecer o protagonismo do discente, a coautoria do conhecimento, a descontinuidade e a ruptura com o modelo transmissivo, sendo este último apontamento uma característica atenuante do PPC analisado.

De tal modo, a cartografia propositiva que ora se desenha, de modelos-dispositivos, será constituída por um conjunto de segmentos, de linhas de fuga e de eixos formativos que funcionarão como estruturas e dispositivos didático-pedagógicos para o fortalecimento da proposta em questão. Com a criação desses elementos, acredita-se ser exequível, pelo menos como um modelo-piloto, a proposta de um currículo-ritornelo universitário imanente e rizomático. Dessa maneira, em decorrência dessas reflexões, intenta-se, com as propostas a serem apresentadas no percurso deste capítulo, oferecer não mais normatividades curriculares. Mas, ao contrário disso, buscar-se-á abrir caminhos para pensar o currículo do PPC do curso de Letras/Inglês de forma inovadora. Nessa perspectiva, o currículo poderá ser construído e reinventado, sempre que necessário, em consonância com os desafios educacionais contemporâneos.

Contudo, adicionam-se a essa conjuntura propositiva as considerações referentes às singularidades dos sujeitos que compõem os territórios de ensino e aprendizagem no campo formativo universitário. Entende-se que, para que essa proposta seja de interesse coletivo, deve haver comprometimento e compreensão de que mudanças dessa natureza podem servir de apoio à sustentabilidade do curso ao longo dos anos. Nesse entorno reflexivo, o caminhar do prescrito ao possível efetiva-se à medida que se passa a compreender o PPC não mais como um documento repositório de conteúdos e normativas exigidas pela lei, mas como um campo de criação coletiva, um território no qual, no currículo, inserem-se múltiplas vozes, tempos, linguagens e saberes diversos que sustentam uma formação cidadã.

Em conformidade com essa premissa, ressalta-se que o desafio de construir um ritornelo curricular para o PPC requer, igualmente, uma sólida ancoragem teórica e sensibilidade à prática do projeto, acompanhadas da abertura institucional para novas projeções e reformulações do documento.

Assim, ratifica-se que a proposta apresentada não se limita ou deve ser encarada tão somente como a elaboração de uma proposta curricular para o PPC de Letras/Inglês. Insere-se em um movimento mais amplo de transformação que deve ser incumbido à universidade enquanto espaço institucional de criação e de autonomia. Contudo, reconhecer o currículo como um artefato político e cultural, e como espaço de disputa de poder, é reconhecer que reterritorializá-lo significa adaptá-lo às necessidades e às conjunturas sociais que estão em constantes mudanças. Nesse processo, constituir uma pedagogia centrada no afeto de cooperação entre os sujeitos, no encontro e na diversidade é, além disso, um ato de esperança. É, sim, contribuir com o ensino universitário no âmbito da licenciatura, não apenas para o presente, mas pensando no seu futuro acadêmico-administrativo que se manifesta no dia a dia.

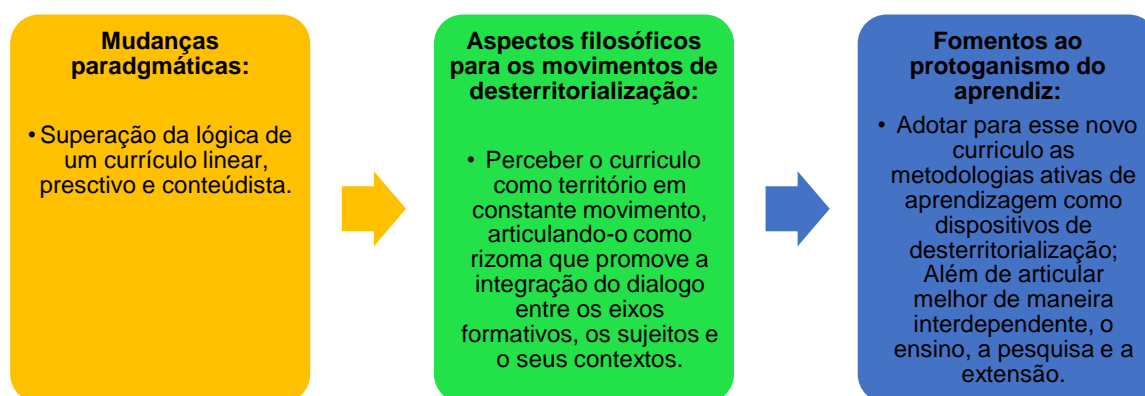
Em síntese, nesta parte do percurso investigativo, alcança-se a culminância do que se objetiva propor neste estudo. Reunidas aqui, estão as reflexões teóricas de Deleuze e Guattari, as apreciações sobre os debates do que está postulado nas teorias críticas e pós-críticas do currículo, e as proposições que versam sobre as metodologias ativas no campo do ensino superior. Somam-se a isso, as descobertas analíticas, como as tensões identificadas no PPC do curso de Letras/Inglês da UFNT, as quais abrem alternativas às possíveis rotas para a criação do que se concebe como sendo o currículo-ritornelo. Frente ao exposto, esta proposta de modelos-dispositivos para a nova configuração do currículo será constituída com bases flexíveis, rizomáticas e descentralizadas. Assim, as reflexões propositivas aqui delineadas visam responder à questão central que mobiliza esta investigação: *como as bases filosóficas do ritornelo deleuze-guattariano, aliadas às metodologias ativas, podem contribuir para a inovação curricular do PPC de Letras/Inglês da UFNT?*

Por fim, reforça-se que as proposições que seguem podem ser vistas como uma proposta-base colaborativa que proporrá um conjunto de segmentos e linhas de fuga, eixos formativos, os quais serão orientadores à elaboração do currículo do PPC de Letras/Inglês. No entanto, ressalta-se que este modelo propositivo poderá ser adaptado aos demais cursos de licenciaturas, desde que estejam dispostos a estabelecer um diálogo com a perspectiva suscitada neste estudo. Dessa forma, com base nos argumentos aqui defendidos, esta fase da pesquisa assume um caráter mais visual, do ponto de vista de sua composição textual, com quadros, figuras e diagramas que comporão a concretude das ideias. Considera-se essa abordagem textual um

elemento importante para viabilizar as proposições e compreender os possíveis caminhos para a efetivação do objetivo geral desta investigação.

As ideias para a reestruturação do currículo do PPC do curso de Letras/Inglês da UFNT buscam ampliar a organização do currículo-ritornelo, considerando que o currículo é constituído por territórios de devir, centrados nas singularidades, nos encontros e nas multiplicidades. Com isso, o currículo-ritornelo ganha forma de maneira rizomática e afetiva e poderá se mover entre estabilidade e reinvenção, entre o instituído e o instituinte. Para esta nova (re)organização curricular, é preciso considerar as seguintes premissas transformadoras que surgem na perspectiva do ritornelo:

Figura 12 - Processo educacionais com mudanças de paradigmas



Fonte: Autoria própria.

Assim, a proposta dessa nova configuração do currículo também segue os alinhamentos legais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais e demais normas legais (a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a LDB/1996), as atualizações já implementadas na matriz atual do curso, conforme o PPC analisado, além das proposições filosóficas e pedagógicas do modelo ritornelo, articuladas às metodologias ativas, conforme os pilares teóricos que regem esta tese. Dessa forma, este novo modelo deve fomentar:

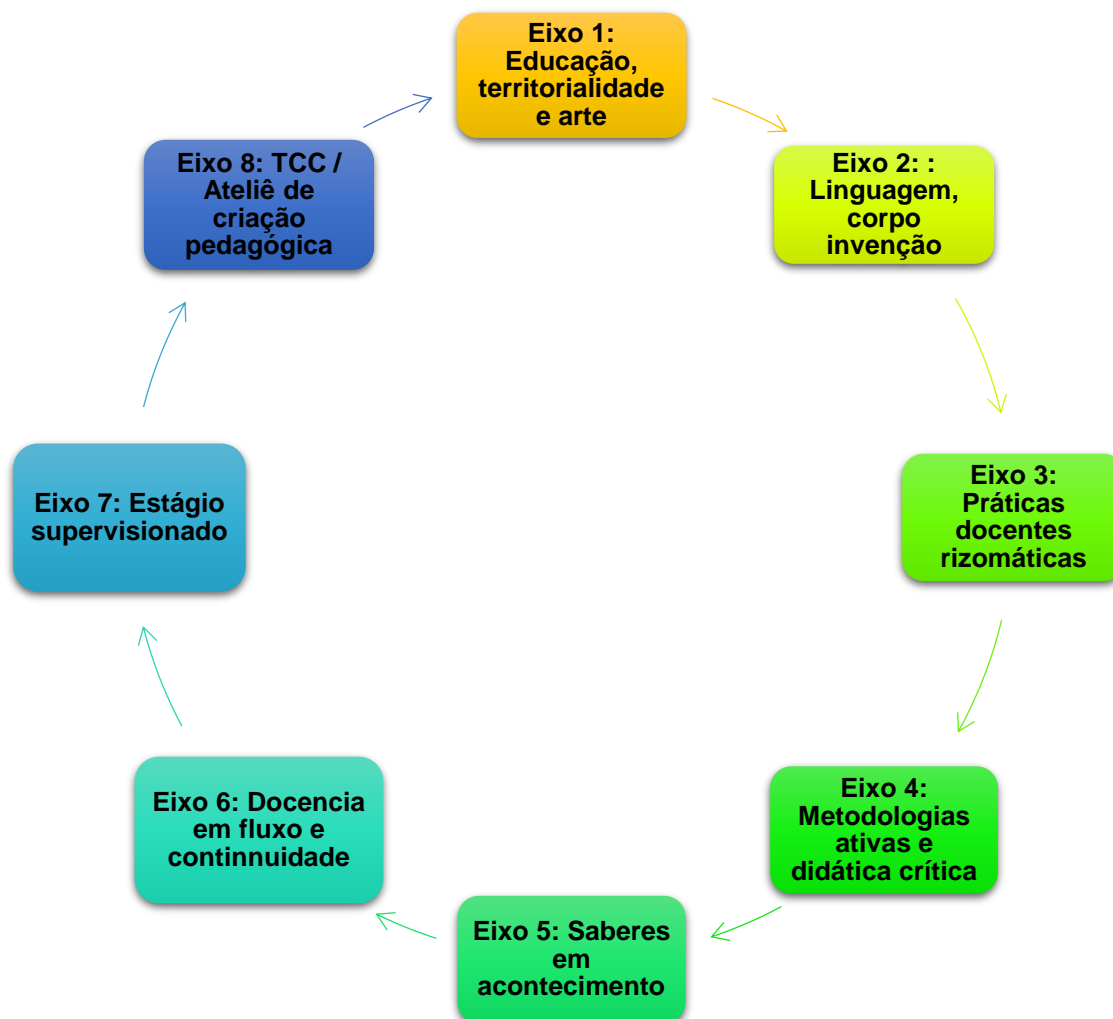
- A estruturação e reestruturação de eixos de aprendizagem com foco interdisciplinar;

- A centralidade no sujeito-aprendente, com protagonismo participativo na escolha de percursos formativos (sempre que houver necessidade de mudanças no desenho do currículo);
- A coparticipação entre docentes, discentes e comunidade externa para favorecer a reterritorialização contínua dos saberes, além da participação da gestão da universidade no que lhe for de dever.

Na nova concepção de currículo que se almeja, o processo de ensino-aprendizagem acontecerá de forma interdisciplinar e flexível, sendo organizado em eixos formativos que substituirão a estrutura de disciplinas isoladas por temáticas integradoras. Nesse formato, os eixos formativos estarão em constante movimento. Isto é, o discente poderá cursar mais de um eixo que, em conjunto com o docente, poderá ser visto como agregador para a resolução de um problema de aprendizagem que for detectado em um determinado eixo. Esses ajustes são o que se pode nomear como saídas e retornos aos territórios do currículo.

Nesse sentido, parte-se de 8 eixos-bases, conforme apresentados na figura 13, sendo que eles se constituem como elementos estruturantes do currículo do ensino superior de forma inovadora. Importa destacar que tais eixos serão desenvolvidos de maneira mais aprofundada adiante, ocasião em que se destacará sua função organizadora no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que configurados de maneira menos informativa nesta etapa inicial, intenta-se evidenciar sua orientação para a superação da fragmentação disciplinar. Nesse ponto, já se instauram os percursos interdisciplinares e flexíveis, nos quais os movimentos de saída e retorno sustentam a dinâmica de um currículo em movimento:

Figura 13 - saídas e retornos aos territórios do currículo por eixos formativos.



Fonte: Autoria própria.

Esses eixos, portanto, devem ser compreendidos como referenciais orientadores para a formulação do currículo-ritorno que se delineará adiante. Sua materialização, ainda que de maneira visual, permitirá apoiar a coerência de um processo formativo, configurando o currículo, nesta perspectiva em que os eixos estarão interligados, como território vivo e continuamente reconfigurado. Ou seja, haverá um constante diálogo entre eles, com trocas de experiências que possam ser experimentadas a cada novo eixo em suas saídas e seus retornos.

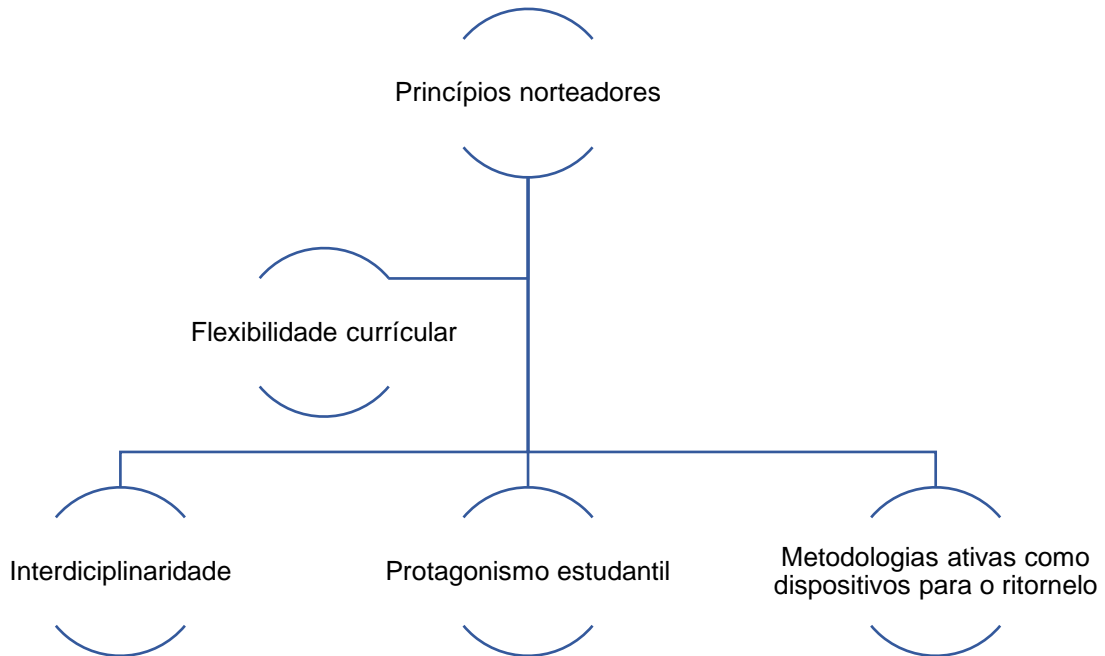
6.1.1 Dos conceitos às imagens: cartografias estéticas para a composição visual do ritornelo-curricular

Esta subseção, formulada visando conferir uma visibilidade estética e simbólica ao percurso criativo do currículo que se propõe, foi elaborada considerando as proposições que serão apresentadas adiante. Nesse âmbito, o caminho construtivo pelo qual se percorrerá será orientado por reflexões que se deslocarão do âmbito da abstração filosófica e das propostas pedagógicas inovadoras para o domínio da materialização gráfica. Isto é, nesta fase da pesquisa, as imagens desempenharão o papel de dispositivos conceituais que sintetizarão os princípios da diversidade, fluidez e constante renovação para o currículo do PPC. Assim, passar-se-á do campo descritivo e interpretativo para um campo cada vez mais propositivo, ou seja, avançar-se-á em direção à elaboração de um modelo-piloto de currículo do ensino superior alinhado a outras concepções de pensar o processo de aprendizagem.

Outrossim, o ritornelo, enquanto conceito central, será aqui compreendido como força criadora de um território formativo vivo, dinâmico e rizomático. Por essa perspectiva, já amplamente debatida, delinear-se-á, a partir dos conjuntos de segmentos e das linhas de fuga que configuram essa proposta, a criação de um currículo universitário mais sensível, colaborativo e em constante reinvenção. A ideia é que se possa entender o processo de aprendizagem de forma interconectada e não em percursos formativos em disciplinas ou conteúdos isolados. Em face disso, a ideia de círculos e espirais, conforme se verá, dão forma a um currículo no qual os saberes possuem ligações entre si e caminhos de entrada e saída.

Para esta etapa, será apresentada a materialização das ideias sobre como se reflete projetar um currículo na concepção ritornelar, com foco em uma essência imanente e que poderá ser reformulado no decorrer do seu processo de uso. Para isso, será remodelada a organização curricular proposta no PPC de Letras/Inglês por meio de novos arranjos no que concerne seus conteúdos curriculares, a matriz curricular e a sua metodologia. Serão considerados, no entanto, os demais elementos que são inerentes a essas três vertentes que compõem uma parte do projeto de curso. Dessa forma, na figura 14 tem-se a materialização visual dos princípios norteadores do currículo-ritornelo, em que se traduzem graficamente as ideias discutidas:

Figura 14 - Princípios norteadores do ritornelo curricular para o PPC de Letras/Inglês (UFNT)



Fonte: Autoria própria.

Assim, este diagrama reflete que:

- O novo currículo será composto de múltiplas entradas e saídas para os percursos formativos, pois somente dessa será possível flexibilizá-lo.
- O abandono do território curricular estanque, o qual será composto por um sistema de eixos formativos temáticos interdisciplinar.
- Os territórios de aprendizagem, compostos pelos eixos formativos, reterritorializam-se a cada semestre, com possibilidade de reconfiguração constante, provocado pelo movimento ritornelar.
- Os alunos serão coautores desse novo currículo, visto que este deve ser pensado para eles e com eles.
- A aprendizagem será por projetos, por resolução de problemas, através da sala de aula invertida, da problematização social, entre outras metodologias de ensino de aprendizagem adequadas aos contextos como dispositivos de desterritorialização.

Assim, o currículo-ritornelo que se propõe desenvolver para o PPC do curso de Letras/Inglês fixa-se, principalmente, nos princípios filosóficos deleuze-guattarianos discutidos ao longo deste estudo. Além disso, essa proposta paradigmática para conceber o currículo universitário propõe uma estrutura por eixos transversais e por caminhos rizomáticos, pensados como linhas de fuga para outras maneiras inventivas curriculares. Este currículo será, portanto, organizado em eixos disciplinares interconectados, sem uma ordem linear de ensino obrigatória. Esses eixos articular-se-ão mediante outros eixos temáticos e, assim, sucessivamente, a depender do contexto e dos interesses formativos.

Em face disso, serão apresentados arquétipos de estruturas para a elaboração de um currículo consoante às reflexões contidas nesta pesquisa. Trata-se, portanto, de um projeto concebido para a proposição de um currículo aberto, tendo as metodologias ativas como suporte à materialização das reflexões teóricas de base mais abstrata. Essas estruturas serão mediadas também por segmentos propostos e pensados para provocar um distanciamento dos currículos lineares. Serão, assim, territórios de movimentos abertos e não fechados, em constante desterritorialização e reterritorialização. Dessa forma, os modelos-piloto que serão apresentados não encerram possibilidades, mas as multiplicam, conferindo ao currículo a condição de um território de criação coletiva, de múltiplas entradas e saídas.

Diante do exposto, inicia-se agora um aprofundamento teórico e prático com o objetivo de materializar modelos-piloto do currículo-ritornelo voltados ao PPC do curso de Letras/Inglês da UFNT. Para isso, partir-se-á do conjunto dos modelos-dispositivos por segmentos, articulados às linhas de fuga que serão delineadas na sequência. Nesse viés, os conceitos deleuze-guattarianos de ritornelo e linhas de fuga proporcionam uma base teórico-filosófica potente para conceber um currículo vivo e aberto.

Enquanto o ritornelo é traduzido em movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, nos quais há a criação de um espaço formativo, sua ruptura e posterior retorno transformador, as linhas de fuga serão vetores que auxiliarão, também, na reinvenção para o rompimento da rigidez curricular. A fusão da concepção dessas ideias para o campo educacional será fundamental para o formato universitário em proposição. Ambas sugerem alternativas para outras práticas pedagógicas que serão guiadas a partir da metodologia proposta.

6.1.2 Do conjunto de segmentos à invenção: dispositivos para o ritornelo curricular do PPC de Letras/Inglês

O primeiro modelo-dispositivo que será apresentado trata-se de um conjunto de segmentos configurados a partir da representatividade de linhas didático-pedagógicas voltadas à construção do currículo-ritornelo. Esses segmentos, também chamados de modelos-dispositivos, serão estratégicos para reorganizar o currículo não mais por disciplinas fixas, mas por campos formativos dinâmicos que nortearão a formação dos eixos temáticos. Com isso, propõe-se a substituição da lógica da grade de disciplinas rígidas pelos eixos temáticos, conforme se verá adiante. Isto é, eles serão caminhos que possibilitarão a criação não apenas dos eixos que se propõe, como também de outros que forem necessários para o currículo-ritornelo. Assim, amplia-se a ideia de flexibilidade do ensino, favorecendo os percursos personalizados e processos formativos mais conectados com as mudanças do tempo presente:

Quadro 15 - Conjunto de segmentos para a criação do currículo à luz do ritornelo

<p>Segmento 1: Fundamentação teórica para o ritornelo curricular.</p>	<p>Neste segmento, para a criação do currículo, sugere-se a inclusão de autores/pesquisadores como Deleuze, Guattari, Freire, Apple, Doll, entre outros (pesquisadores sobre metodologias ativas), para dar base à proposta crítica, pós-crítica, emancipadora, rizomática e ritornelar. Nesse segmento, é importante a participação do corpo docente da instituição para a elaboração dessas bases teóricas, bem como dos setores administrativos que estão diretamente ligados à graduação. Outras literaturas pertinentes a essas mesmas perspectivas podem e devem ser incluídas.</p>
<p>Segmento 2: Disposição para estruturar o currículo de maneira flexível, com múltiplas entradas e percursos formativos para uma proposta ritornelar (movimentos de territorialização e desterritorialização).</p>	<p>Este segmento objetiva nortear a estrutura do currículo de forma modular e interdisciplinar, com eixos formativos em constantes negociações, como, por exemplo, 'Educação e Territorialidade', 'Linguagem e Invenção', 'Práticas Docentes Rizomáticas', 'Metodologias Ativas no Contexto da Licenciatura'. Esses eixos formativos deverão ser concebidos dentro das teorias que contemplam essas temáticas, conforme mencionado no segmento 1. As disciplinas conforme conhecemos darão lugar a 'eixos temáticos'. À medida que o currículo é repensado, esses eixos podem mudar e ser configurados de acordo com a necessidade formativa do curso.</p>
<p>3: Uso das metodologias ativas de aprendizagem como vetores de desterritorialização com foco em problemas reais e contextuais da comunidade educacional local e seu entorno (ou do território institucional).</p>	<p>Institucionalização das metodologias ativas como percurso para a efetivação das ações dos eixos temáticos do currículo, seguindo a essência dos segmentos 1 e 2. Como exemplo, o currículo para o PPC poderá contemplar metodologias como a PBL (<i>Problem-Based Learning</i>), que é a aprendizagem baseada em problemas, as metodologias híbridas ou outra metodologia ativa de aprendizagem. Elas poderão ser concebidas e adaptadas às realidades contextuais da instituição de ensino (considerando-se também os espaços físicos da instituição e servidores/docentes).</p>

<p>Segmento 4: Processo de avaliação em coevolução: desenvolvimento conjunto e interdependente entre os educadores e educandos.</p>	<p>Este segmento traduz a ideia de que deva ocorrer uma autoavaliação por parte do aprendiz, em consonância com a coavaliação e a avaliação formativa, enquanto práticas/instrumentos institucionais obrigatórios ou não, que serão sempre pensadas em conjunto. A criação de portfólios reflexivos e diários de aprendizagem como exemplo desses instrumentos avaliativos será um artifício importante para um currículo-ritornelo. Visto que esse instrumento contempla movimentos de saídas e retornos: o ato de ver e rever o que se tem aprendido e como se pode melhorar ou ajustar metodologias — em suma, um processo de revisitação da formação.</p>
<p>Segmento 5: Cartografia de saberes com interfaces sociais e contextuais.</p>	<p>O desenho da integração entre ensino, pesquisa e extensão será baseado em projetos interdisciplinares com impacto social, que sejam um elemento integrador do curso e não apenas de uma disciplina isolada. Essas relações deverão ser concebidas para além do curso, para além da universidade (fluxo entre instituição formadora e comunidade interna e externa), com saídas e retornos. A criação de ateliês pedagógicos, nos quais a comunidade universitária possa elaborar práticas curriculares significativas para sua formação, constituirá laboratórios formativos permanentes no curso.</p>
<p>Segmento 6: Foco na sustentabilidade didático-administrativa: formação continuada de professores com foco em inovação curricular.</p>	<p>Com este segmento, a formação continuada docente será a engrenagem do movimento ritornelar, principalmente para a implementação de um currículo à luz do ritornelo. Além da constante formação, o PPC deverá ser concebido atendendo às exigências legais e de maneira que sua permanente revisão seja possibilitada. O currículo do PPC, assim como o projeto em sua totalidade documental, deverá ser, então, pensado como processo e não como produto institucional e protocolar.</p>

Fonte: autoria própria.

Esses segmentos não estão orientados por uma lógica tão somente prescritiva, mas assumem um caráter imanente, construído mediante uma cartografia que estima a pluralidade, o inesperado e a singularidade dos contextos educativos. Nesse sentido, os modelos aqui delineados funcionam como dispositivos que tencionam as estruturas curriculares tradicionais, abrindo espaço para a invenção de percursos formativos mais abertos e experimentais: os eixos temáticos. Desse modo, os seis conjuntos que formam os segmentos, em razão do que se propõe aqui, são elementos constitutivos para um novo formato de currículo, agora de natureza aberta e inovadora, que visa, além de repensar o currículo do PPC, dar condições a outras possibilidades configurativas para o artefato educacional.

Fundamentando-se nesse conjunto de segmentos, infere-se que, para haver mudanças no PPC de Letras/Inglês, é preciso reconhecer que ocorrerá um deslocamento paradigmático que está para além de uma reformulação. Ou seja, habitualmente preposto estruturalmente em uma lógica mais tradicional, o currículo para o projeto de curso, tendo como referencial esses segmentos, será direcionado para um alinhamento mais flexível. Isso, de fato, demandará uma mudança didático-administrativa e um comprometimento institucional para alterações em todo o escopo estrutural do PPC.

Nesse âmbito, será também necessário que ocorra uma superação das ações pontuais e protocolares que mobilizam o cotidiano das instituições de ensino no que tange à elaboração e execução de seus projetos de curso. Partindo dessa premissa, esses elementos segmentares, para um novo arranjo curricular, exigirão um engajamento pautado na coletividade de gestores, docentes, discentes e técnicos-administrativos, ou seja, um envolvimento mais atuante desses sujeitos no processo de reelaboração permanente do currículo. Isso poderá ser um fator importante para as ações que serão propostas e desenvolvidas ao longo do curso, de forma que todos possam ter conhecimento coletivo das atividades de seus pares.

Adicionalmente, tem-se a ciência de que a construção do currículo-ritornelo não se trata apenas de um deslocamento limitado à reorganização de seu componente mais importante: o currículo. Ela certamente exigirá uma mudança ontológica na forma de conceber o processo educativo, passando de um modelo linear, centrado com mais força na transmissão de conteúdo, para um modelo rizomático, centrado na invenção, na experiência e na coparticipação dos sujeitos da aprendizagem. Com isso, o

movimento do ritornelo na projeção do currículo, apoiado nos conjuntos de segmentos apresentados, é, além de tudo, um convite à criação de territórios formativos abertos, permeáveis aos contextos e às multiplicidades de saberes. Assim, é possível destacar algumas articulações importantes para esses acontecimentos no currículo que irá compor o PPC:

- A articulação entre a filosofia deleuze-guattariana, as teorias do currículo e as metodologias ativas como engrenagens importantes para pensar novas projeções do currículo universitário.
- A proposição de um modelo de currículo como território em devir, em constante desterritorialização e reterritorialização, à medida que o PPC seja revisto e reelaborado, pensando sempre nos sujeitos envolvidos e seus contextos.
- A inserção da análise crítica do PPC como instrumento para provocar rupturas institucionais que poderão contribuir para a sustentabilidade dos cursos de licenciaturas para os anos seguintes.

Diante desse panorama, na próxima imagem, propõe-se, visualmente, demonstrar como ocorrerá a avaliação a partir de um processo formativo que esteja alinhado à lógica do currículo-ritornelo e às metodologias ativas, como impulsionadoras nesse processo:

Figura 15 - Avaliação como processo formativo circular num currículo em ritornelos



Fonte: autoria própria.

Os movimentos circulares que compõem a figura simbolizam o movimento contínuo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização do processo avaliativo, rompendo com a linearidade das avaliações tradicionais. Com este modelo, que deverá estar em constante reinvenção, propõe-se, dentro dessa nova forma de conceber o currículo, uma avaliação que deixa de ser instrumento de controle ou verificação e passa a ser uma ferramenta de escuta, ressignificação e reinvenção pedagógica. Dessa maneira, a avaliação se integra organicamente à proposta de um currículo rizomático, flexível e sensível às singularidades dos discentes.

Contudo, frisa-se novamente que esta proposta não é apenas uma sugestão fechada ou normatizada, mas sim uma abertura para uma nova perspectiva de incorporar ao currículo do PPC elementos para um processo de ensino múltiplo e que considera a singularidade. Outro ponto relevante é que a construção deste novo modelo de currículo, de caráter colaborativo para o contexto educacional superior, exige, também, um compromisso político e epistemológico com a invenção, e só se efetivará onde houver abertura para o diálogo, para a escuta e para a experimentação. Isto é, as intenções de todos devem seguir quase os mesmos caminhos para abraçar a inovação, compondo, no mesmo ritmo ritornelar, as mudanças necessárias.

Assim, à vista do que se tem apresentado, este conjunto de segmentos sinaliza uma inflexão para o percurso investigativo da pesquisa. Ele marca uma saída do terreno descritivo e normativo no qual o currículo de Letras/Inglês está posto no PPC, para ingressar em um campo curricular de projeções mais possíveis, inventivas e dinâmicas, com abertura de caminhos à construção de um currículo-ritornelo — um currículo que não esteja moldado em estruturas rígidas, mas se incorpore como território de devir, com espaço de encontros, retornos e reterritorializações, de fato, mais flexível. Por essa lente, vislumbrar-se-á um currículo emergente com abertura para espaços acadêmicos formativos, que sejam compreendidos como um organismo vivo em constante reinvenção.

Com as reflexões sobre o conjunto de segmentos propostos e de maneira a traduzir visualmente as ideias centrais sobre um currículo-ritornelo, apresenta-se, na próxima figura, com formas circulares, um escopo do currículo que deverá estar em constante reinvenção. A centralidade do território curricular aberto e flexível é o devir-ritornelo que ganha, também, aspectos rizomáticos:

6.1.3 (Des)territorializando o currículo: proposições para o ritornelo no PPC de Letras

No currículo-ritornelo, no acontecimento dos movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, por essa (des)ordem do movimento circular, o conhecimento ganhará forma em práticas pedagógicas que não se limitarão à mera reprodução de conhecimento de forma conteudista. Pelo contrário, esses movimentos provocarão uma aprendizagem mais criativa e dinâmica, pois, no momento de ruptura desse território (na desterritorialização), essas práticas serão problematizadas e reinventadas. Logo, no movimento de reterritorialização, surgirá a reinvenção criativa, sem início demarcado e nem um fim fixo, o que poderá ocasionar, para essa projeção circular do movimento ritornelo, um currículo vivo para um PPC também dinâmico.

A partir deste ponto e considerando o que foi anteriormente proposto no conjunto de segmentos, delinea-se o primeiro modelo-piloto para o currículo-ritornelo, no qual se considera:

- **Base filosófica:** Deleuze-guattarriana (ritornelo, linhas de fuga).
- **Abordagem curricular:** Pós-crítica, não linear, flexível, interdisciplinar e em constante devir.
- **Dispositivo central:** substituição da estrutura disciplinar por eixos formativos temáticos com entradas e saídas flexíveis.

Quadro 16 - Modelo-piloto 1 - ritornelo curricular para o PPC de Letras/Inglês (UFNT)

Eixo formativo	Temáticas principais	Metodologias ativas de aprendizagem	Tipo de avaliação	Fluxos de ritornelos (movimentos de saída e de entrada)
Eixo 1: Educação, territorialidade e arte.	Formação docente em contextos amazônicos e interioranos; Saberes locais e epistemologias do Sul.	Aprendizagem baseada em projetos (PBL); Oficinas com comunidades	Portfólio reflexivo e autoavaliação.	Saída para estágio em escolas em conjunto com projetos de extensão.
Eixo 2: Linguagem, corpo e invenção	Multiletramentos, oralidade, escrita criativa.	Sala de aula invertida Ateliês de linguagem	Narrativas formativas Mostras e saraus	Retorno a oficinas interdisciplinares
Eixo 3: Práticas docentes rizomáticas	Planejamento anti-hierárquico Coensino e transposição didática	Ensino híbrido e rodas de coformação	Auto e coavaliação	Entrada em grupos de pesquisa no contexto dos docentes do curso
Eixo 4: Metodologias Ativas e Didática Crítica	Metodologias críticas, decoloniais e ativas no ensino de línguas	Problematização social Design Thinking Educacional	Produção colaborativa Mapas conceituais	Saída para aplicação de práticas reais
Eixo 5: Saberes em Acontecimento	Interação entre ensino, pesquisa e extensão Projetos sociais e culturais	Projetos integradores Mediação com tecnologias livres	Avaliação situada Criação de diários de campo	Entrada via projetos de iniciação científica
Eixo 6: Docência em fluxo e continuidade	Formação continuada, inovação didático-curricular e revisão do PPC	Comunidades de aprendizagem Formação em serviço	Avaliação coletiva de práticas Peer review	Retorno ao próprio PPC como dispositivo vivo
7: Estágio supervisionado	Articulação entre a teoria a prática de forma que haja uma inserção crítica em escolas e/ou comunidades através de práticas pedagógicas supervisionadas.	Tutoria colaborativa.	Portifolios reflexivos, rodas de autoavaliação e coavaliação.	Saída para as escolas e/ou comunidades da rede básica de ensino, retornos em grupos reflexivos nos cursos através de intercâmbio

				com a extensão e projetos interdisciplinares.
8.TCC / Ateliê de criação pedagógica	Produção acadêmica e/ou artístico-pedagógica; experimentação de práticas criativas de ensino.	Ateliês de escrita e criação; grupos colaborativos de pesquisa e orientação dialógica.	Defesa performática (seminários, mostras, saraus acadêmicos; produção escrita e/ou artística; avaliação por pares.	Saída para circulação de trabalhos em eventos, nas comunidade e publicações; Retorno através da incorporação das produções na reconstrução do PPC e nos espaços formativos do curso.

Com esses princípios norteadores, este novo formato de currículo aposta na multiplicidade, em que o aprendiz transita entre os eixos conforme suas necessidades formativas. Nesse ritmo ritornelar, ocorrem rupturas e reinvenções (desterritorialização e reterritorialização), pois o discente participa ativamente, juntamente com professores e a comunidade, de seu percurso formativo. O currículo, então, deixa de ser um mapa fechado e torna-se um campo aberto, em devir. As autoavaliações e coavaliações, com os portfólios produzidos pelos discentes, substituem a centralidade da prova somativa. Ainda nesse formato, a dimensão institucional ganha grande importância, uma vez que a formação docente contínua, a escuta institucional e a revisão permanente do PPC serão fatores fundamentais para a adaptação deste novo modelo de currículo.

Em complemento ao modelo-piloto 1, elaborou-se uma tabela com a carga horária estimada por eixo e com projeções de oficinas e formações docentes específicas, considerando a premissa desse modelo. Aponta-se, ainda, que:

- Cada semestre pode comportar dois eixos simultâneos, com trânsitos circulares entre eles.
- As avaliações serão formativas, dotadas de instrumentos como portfólios, narrativas reflexivas, coavaliações (outros instrumentos poderão ser concebidos e adaptados aos contextos).
- Configuração da possibilidade de repensar os eixos ao longo do curso com base em demandas do território ou da turma.

Quadro 17 - Organização por Eixos formativos e carga horária estimada

Eixo Formativo	CH Total	CH por Semestre	Atividades-chave
1. Educação e territorialidade e arte.	400h	1º ao 3º	Projetos com escolas locais, pesquisa sobre diversidade cultural e ensino local
2. Linguagem, corpo e invenção	450h	2º ao 4º	Escrita criativa, oficinas de oralidade e multiletramentos
3. Práticas docentes rizomáticas	500h	3º ao 5º	Planejamento coletivo, projetos integradores, coensino
4. Metodologias ativas e didática crítica	450h	4º ao 6º	PBL, sala invertida, problematização social
5. Saberes em Acontecimento	600h	5º ao 7º	Extensão interdisciplinar, iniciação científica, articulação ensino-pesquisa
6. Docência em fluxo e continuidade	300h	6º ao 8º	Formação docente continuada, revisão do currículo
7. Estágio supervisionado	400h	6º ao 8º	Observação, regência, projetos escolares colaborativos
8. TCC / Ateliê de criação pedagógica	100h	8º	TCC em formatos diversos + defesa pública

6.1.4 As linhas de fuga para um currículo inventivo no PPC: a aprendizagem em movimento

Em continuidade às proposições tecidas, o segundo modelo-dispositivo, as linhas de fuga, acrescenta ao novo formato de currículo uma dimensão de território coletivo, com colaborações, diálogos e experimentações. Isso implica, além de práticas pedagógicas compartilhadas, outros aspectos importantes no processo de aprendizagem. Isto é, a abertura a posicionamentos políticos e epistemológicos de escuta ativa e multiplicidade para se projetar um currículo que rejeita o saber estruturado por normas e padrões fixos. Defende-se, assim, um currículo universitário aberto, colaborativo e politicamente engajado, que busque valorizar a diversidade de saberes, a experimentação pedagógica e a desconstrução de estruturas fixas.

As linhas de fuga dissolvem a linearidade do 'início, meio e fim' do currículo, representando movimentos de ruptura com o que já está instituído. Considera-se que, para uma nova maneira de conceber o currículo, as linhas de fuga são essenciais para vislumbrar um currículo inovador, pois elas permitem a criação, a partir de novos caminhos, de outras possibilidades formativas. Essas linhas desafiam a normatividade e permitem a conexão entre os saberes, entradas e saídas para uma formação mais democrática e inclusiva:

Quadro 18 - Linhas de fuga para o currículo rizomático por eixos transversais

Linha de fuga 1 - Estrutura rizomática do currículo por eixos transversais: proposta baseada em módulos interconectados, sem ordem linear obrigatória, que as disciplinas se organizam por eixos temáticos mutáveis conforme os contextos locais e interesses formativos.

Núcleos (eixos disciplinares transversais em constante mutação – processo de ensino e aprendizagem através das metodologias ativas):

Educação e territorialidade

Linguagem e invenção

Práticas docentes e discentes rizomáticas

Estéticas do saber

Comunidade e conhecimento

Características:

Entradas e saídas não hierarquizadas: eixos disciplinares em constante diálogo, não atuando de forma isolada.

Autonomia para trilhas formativas personalizadas: caminhos para uma aprendizagem autônoma do aprendiz, mas orientada pelo professor.

Ênfase em projetos interdisciplinares com a comunidade: saídas e retornos das atividades que sejam significativas para o processo formativo e a própria sustentabilidade do curso e da universidade);

Reestruturação constante com base em portfólios reflexivos e feedback coletivos: saídas e retornos com reflexões sobre o que está sendo aprendido e sobre o que se precisa melhorar.

Fonte: autoria própria.

Quadro 19 - Linhas de fuga para espaços criativos de aprendizagem do currículo

Linha de fuga 2 - Trama curricular como ateliê pedagógico: o currículo é vivido como um ateliê em constante criação, onde os estudantes e docentes atuam como coautores da experiência formativa. O espaço do curso é compreendido como oficina de produção coletiva, onde teoria, prática e subjetividade se entrelaçam.

Dimensões do ateliê (nomeamos como ateliês, os espaços físicos da universidade que não sejam propriamente a sala de aula tradicional)

Ateliê de pesquisa-criação (ensino/pesquisa/território)

Ateliê de extensão performativa (projetos com escolas e comunidades)

Ateliê de invenção docente (formação continuada com foco em inovação)

Ateliê de escritas e leituras (produção estética do saber acadêmico)

Características:

Avaliação como processo estético e reflexivo: diários, portfólios, coavaliações.

Integração horizontal entre saberes: sem hierarquias disciplinares.

Currículo reescrito semestralmente a partir das experiências vividas: nos movimentos de saídas e retornos (ritornelo), as experiências vivenciadas nos territórios de aprendizagem serão fundamentais para se repensar o currículo.

Princípio da imprevisibilidade como norte formativo.

Fonte: autoria própria.

Quadro 20 - Linhas de fuga para o circuito de aprendizagens com fugacidades para o retorno curricular

Linha de fuga 3 - Circuito de aprendizagens com retorno e fugacidades para o retorno curricular: estrutura em forma de circuito espiralado, com “estações de saber”, nas quais os discentes podem visitar, revisitar ou transgredir ao longo da formação. O currículo é uma máquina de aprendizagem em movimento, com foco em problemas reais e transformações contextuais.

Estações (exemplos):

Estação de problemas locais (base para PBL)

Estação de oficinas linguísticas e culturais

Estação de didáticas em experimentação

Estação de projeto integrador (comunidade-universidade)

Estação de reavaliação e ressignificação (autoavaliação contínua)

Características:

Entrada por diferentes meios de aprendizagem de interesse do discente

Espaços para o retorno criativo: o estudante revisita as estações com novas perspectivas

Ênfase em coautoria e projetos transversais

Fuga de conteúdos fixos: cada estação se reinventa a cada semestre.

Fonte: autoria própria.

Os modelos-dispositivos acima apostam na multiplicidade e na reinvenção dos caminhos formativos, em que o currículo do projeto de curso é território em devir. Nessa perspectiva, o PPC deixa de ser um documento meramente protocolar e passa a ser um projeto com planos de criação contínua, onde afetos, saberes e os contextos locais são amplamente considerados no processo formativo. As metodologias ativas, na condição ética e estética, servem não como ferramentas instrucionais isoladas, mas como potências criadoras de encontros entre docentes, discentes e as comunidades, pensadas no plural, interna e externa à universidade. Ainda a partir desses modelos, em um novo PPC, a avaliação dar-se-á em coevolução, com instrumentos, tais como portfólios e diários, produzidos pelos aprendizes, fortalecendo sua autonomia e criticidade no percurso formativo.

De certa forma, as estruturas abertas apresentadas podem ser vistas como linhas de fuga criadoras, que possibilitem conceber o curso de Letras/Inglês como um espaço vivo, permeável, coletivo e ético. Nesse novo território, a formação do discente não se dará por acúmulo de conteúdo, mas por processos de invenção, escuta e compromisso com o real, com o que é significativo na aprendizagem. Assim, destaca-se que a elaboração de um currículo para PPC a partir das linhas de fuga é um convite à experimentação, em consonância com a filosofia do ritornelo, que sempre retorna para se transformar. Como qualquer proposta que objetive contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, esses modelos-dispositivos não são receitas para um projeto de curso ideal, mas rompem com estruturas curriculares fechadas e promovem territórios formativos rizomáticos e flexíveis. E isso é o que se considera mais próximo de ideias em que as aulas serão encontros entre os sujeitos, os saberes e os contextos.

Com isso, na primeira linha de fuga, a composição de seu núcleo funcionará como território de saber formativo em constante mudança. Como principais características, sua essência é marcada pela não hierarquização dos percursos de formação e pelo protagonismo dos discentes na autocomposição das trilhas de aprendizagem, além da ênfase na interdisciplinaridade como projeto de impacto social, em que o currículo será um espaço de criações coletivas, de aprendizagem compartilhada, reflexiva e com contínuas devolutivas

Na segunda linha de fuga, o processo de ensino-aprendizagem ganhará os ateliês de criação, locais em que os professores e discentes atuarão de forma conjunta para a efetivação das experiências formativas. Esses ateliês serão, assim, ambientes onde a experimentação pedagógica (teoria e prática) se entrelaçará de forma tanto objetiva quanto subjetiva. Essas propostas formativas integrarão, dentro do currículo, o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma orgânica e afetiva, primando pela conexão dos eixos disciplinares das outras linhas. Conforme a proposta, afirma-se novamente que a imprevisibilidade será um princípio importante para a criação e para o acontecimento das forças que impulsionarão a formação.

Na última linha de fuga, o movimento espiralado, inspirado de forma mais latente no ritornelo, o currículo terá as estações de saber para que os discentes possam visitar, revisitar ou até mesmo transgredir (criar outras linhas em conjunto com os docentes) em seu percurso de formação. Essa linha destaca a valorização dos caminhos diversos para a aprendizagem, tendo projetos transversais e retornos aos territórios como maneiras de reinventar o saber. Dessa forma, a cada estação, há uma transformação que ocorre segundo as demandas e as experiências, distanciando-se da lógica de conteúdos fixos ou preestabelecidos. Tornando-se uma engrenagem de aprendizagem, o currículo sempre estará em movimento.

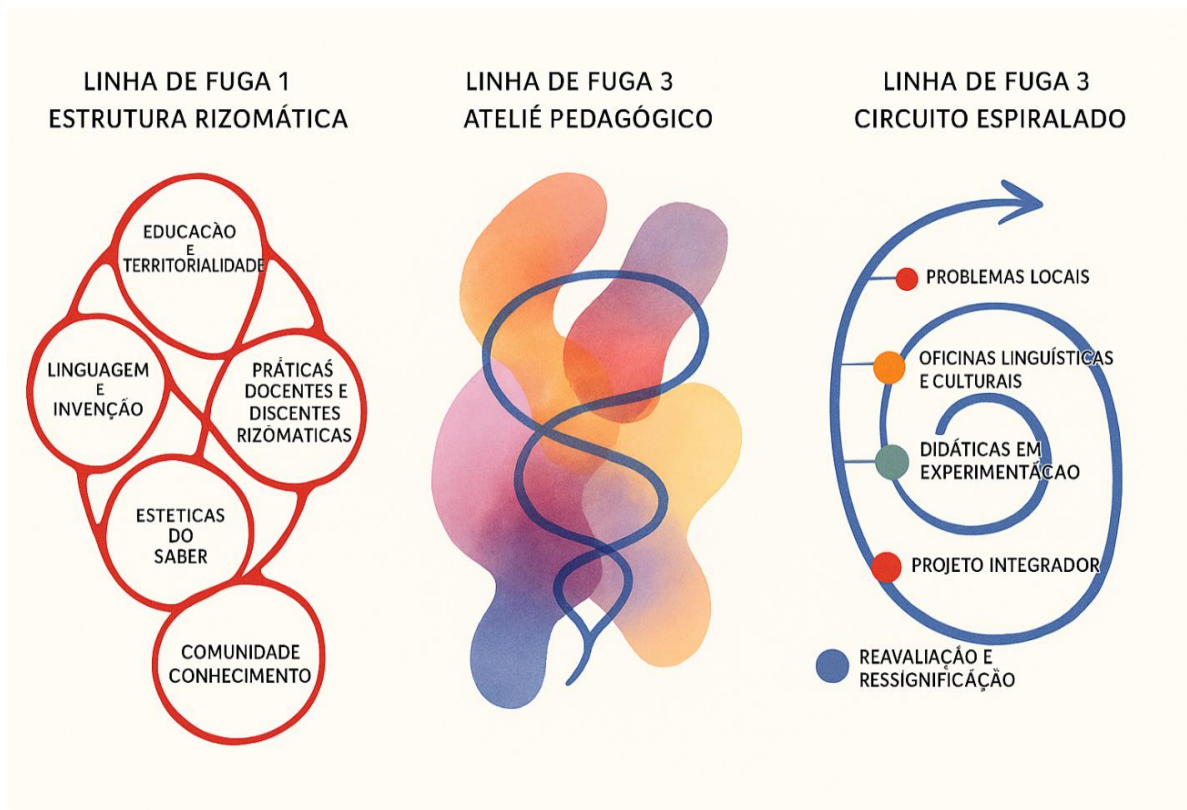
No âmbito da sugestão de currículo para o PPC de Letras/Inglês, as linhas de fuga se manifestam como mecanismos tangíveis de mudança, organizados em três aspectos: a estrutura rizomática por temas, a utilização do currículo como um espaço pedagógico e a estrutura espiral com estações de conhecimento. Essas ferramentas possibilitam várias entradas e saídas nos percursos de formação, incentivam a coautoria do saber e destacam a importância de metodologias ativas localizadas. Portanto, o currículo deixa de ser um depósito de conteúdos estáticos e se transforma em uma máquina de aprendizado em constante evolução, receptiva à experimentação, à escuta e à diversidade. Ele se estabelece não como um produto acabado, mas como uma prática política, estética e ética que se renova constantemente com os participantes do processo de formação.

As linhas de fuga, apresentadas sob uma nova perspectiva teórica, política e pedagógica, são vitais para um currículo-ritornelo que não encerre as possibilidades de conceber novas formas de currículos, mas as multiplique. Com isso, a constituição de um currículo vivo, permeável, colaborativo e situado será um elemento para o processo formativo que rompe com diretrizes curriculares puramente normativas e

estáticas. Esse novo desenho de um currículo, pensado a partir do ritornelo, será um território em devir, em um movimento de desterritorialização e reterritorialização. Essa proposta aposta na potência da criatividade como um elemento central para o processo formativo no âmbito universitário. Para tanto, as metodologias ativas de serão dispositivos importantes a essa mudança, ocasionando encontros significativos nos territórios de aprendizagem e entre os sujeitos e os saberes.

Dessa forma, o modelo de currículo-ritornelo, que está sendo desenhado para esta etapa do estudo, será representado graficamente, abaixo, conforme as três linhas de fuga que sustentam essa arquitetura de um currículo para o PPC que seja concebido e arquitetado em rede, em rizomas. Nesse escopo, cada figura é composta de linhas que se interligam, objetivando materializar o rompimento de um processo educativo no qual a aprendizagem passa de uma forma rígida, mais tradicional, para uma aprendizagem mais dinâmica, com traços formativos plurais e fluidos. Com isso, a não linearidade, as múltiplas entradas e saídas e a transversalidade dos saberes serão algumas das características de um processo de aprendizagem em devir e experimentação.

Figura 17 - Articulações plurais dos eixos formativos



Fonte: autoria própria.

Os desenhos acima formam os dispositivos que configuram a compreensão do pensamento em referência às possibilidades de um currículo em movimento, em desterritorialização e reterritorialização. Visualmente, a ideia de cores distintas e formas orgânicas das linhas de fuga foram concebidas não somente para transfigurar o pensamento. Elas foram idealizadas para sugerir a multiplicidade de entradas e saídas para as construções e reconstruções do currículo, em fluxos múltiplos e coletivos, mas também voltadas para a singularidade de cada sujeito. Essa dinâmica rompe, de certa forma, com o modelo de um currículo para todos e confere robustez à ideia de personalização e adaptação constante dos percursos formativos. Assim, como no movimento circular para o currículo-ritornelo, no formato espiralado e não linear, pretende-se evitar o característico trajeto de 'início, meio e fim' que predomina nos projetos pedagógicos mais tradicionais. Nesse contexto reflexivo, o saber deverá ser, então, visto como um atravessamento constante e fluido, e não um caminho com destino estabelecido.

Nesse sentido, a imagem representativa da linha de fuga 1, referente à estrutura rizomática, é a representação desse currículo em rede, com eixos interligados, com conexões fluidas e sem hierarquias. Nessa lógica, pode-se afirmar que os núcleos temáticos, como a educação e a territorialidade, a linguagem, a invenção, a comunidade e o conhecimento, estão, conforme se vê na figura, de maneira entrelaçada. Esse formato sugere que não haja uma lógica sequencial para o percurso formativo, o que abre, cada vez mais, espaço para a criatividade em virtude do imprevisto que possa surgir nesses espaços educativos. São, portanto, zonas de saberes interconectados, com afetos e mutuamente em transformação, sem uma aprendizagem fixa ou rígida.

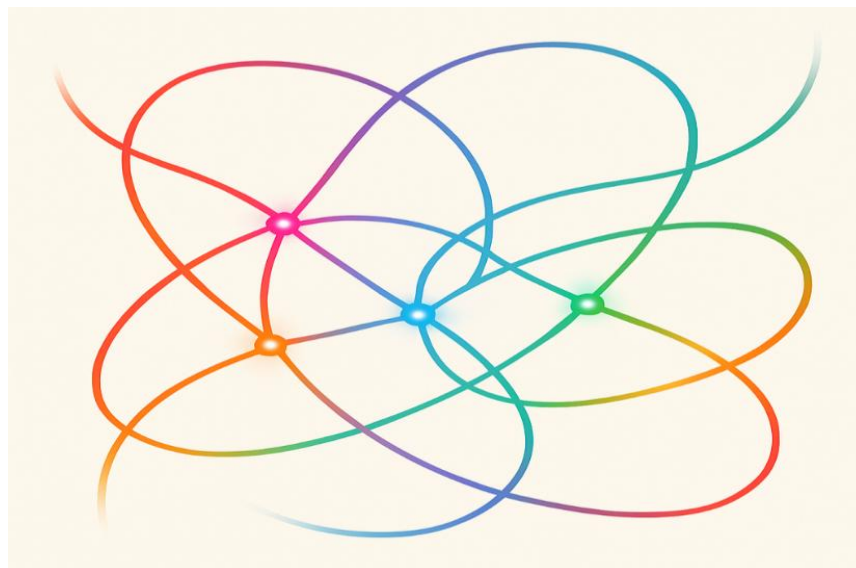
Na imagem representativa da segunda linha de fuga, observa-se uma composição mais abstrata, em que as cores estão distribuídas para apresentar uma sobreposição de linhas ondulantes: uma arte do currículo. É relevante destacar que, assim como as cores aguçam os olhos, compreende-se o currículo como arte, que é um elemento importante na formação do indivíduo, como, por exemplo, para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção e o estímulo à criatividade. Deste modo, a figura 2, por se tratar da representatividade do ateliê pedagógico na proposta do currículo-ritornelo, objetiva expressar um arranjo de caráter estético mais performativo do currículo, no bojo da criação e da vivência da aprendizagem de

maneira coletiva. As cores que se interligam também podem representar a substituição da sala de aula tradicional, fixa, por salas de aprendizagem distribuídas na instituição de ensino, na universidade, ou seja, nomeia-se os espaços educacionais de nível superior. Com isso, essa composição de cores sobrepostas, mas conectadas por uma linha de fuga, realça, assim como a outra imagem, o princípio norteador da imprevisibilidade como ponto central no processo.

Na terceira figura, a qual está representada pelas ideias da linha de fuga 3, o formato de um circuito espiralado retrata visualmente a ideia de retorno e reinvenção do próprio círculo em movimentos ritornelares. Essa condição é traduzida por meio de um espiral que abriga pontos de aprendizado em que cada fase, como 'problemas locais', 'oficinas linguísticas e culturais' ou mesmo 'o projeto integrador', simboliza a intensidade educacional onde o aprendiz terá a liberdade de entrar e sair, revisitar e transgredir esses espaços. Esses espaços serão locais onde a aprendizagem se renovará a cada ciclo, abandonando os conteúdos estacionários e privilegiando uma pedagogia fundamentada na solução de problemas concretos do dia a dia e na participação significativa e ativa dos discentes.

A partir das figuras apresentadas, pode-se perceber de forma mais concreta a sugestão de um percurso curricular como uma opção ao currículo convencional para o PPC de Letras/Inglês. Com o modelo que será desenhado, no qual se desafia a linearidade, a rigidez dos conteúdos previamente estabelecidos e a uniformização dos caminhos formativos, o território a ser posto em constante ritornelo terá nas metodologias ativas um importante aliado para se estabelecer um sistema dinâmico e multifacetado com eixos formativos. Com isso, a ideia de um currículo sensível e sempre em transformação, onde os aprendizes são convidados a contribuir para a construção coletiva do conhecimento, ganha forma e sentido ao que se propõe desde a gênese deste estudo. Assim, o currículo se transforma em um campo de mudanças, onde as linhas de fuga não só se evadem, mas também retornam, atravessam e reverberam na experiência de aprender e ensinar

Figura 18 - Saberes interconectados para a arquitetura do currículo



Fonte: autoria própria.

Com base na representação visual apresentada, afirma-se que o currículo-ritornelo se projeta com a interconexão dos eixos dos saberes que serão os caminhos por onde a aprendizagem irá percorrer de forma contínua. Essa ideia está representada nas linhas multicoloridas, que estão entrelaçadas para que o conhecimento não seja fragmentado em disciplinas isoladas ou, quando dialogam entre si, pouco têm a contribuir no processo formativo em conjunto. Essa representatividade é profundamente simbólica quando lida à luz das propostas filosóficas de Gilles Deleuze e Félix Guattari, mas visualmente, podem-se colocar em cada ponto de interconexão saberes que se perpassam e se complementam e tornam o processo de aprendizagem mais completo e dinâmico.

Logo, essas linhas fluidas e entrelaçadas que se conectam em múltiplos pontos nodais evocam, para o currículo idealizado, a ideia de um campo de saber não hierárquico, que estará constantemente movimentando-se à medida que o processo formativo vai acontecendo. Nessa composição curricular para o PPC de Letras/Inglês, estará presente a filosofia da multiplicidade, da conexão e da desterritorialização, conforme as ideias de Deleuze e Guattari. Dessa forma, como alternativa aos modelos arborescentes e centralizadores do saber, para o contexto educacional, essa imagem ilustra a ruptura com uma organização linear, disciplinar e sequencial do currículo, abrindo espaço para uma pedagogia mais aberta, viva e interconectada.

6.1.5 O currículo com saída e retornos: invenções para compor um PPC

Reitera-se que os caminhos para se chegar a este momento da pesquisa estão abertos e condicionados, também, às reflexões teóricas debatidas neste estudo e às inferências interpretativas do projeto analisado. Dessa forma, as três linhas de fuga para a estrutura do currículo-ritornelo, apesar de estarem dispostas separadamente, assumirão de forma conjunta um currículo em um sistema vivo, em movimento a partir de eixos temáticos que serão instrumentos pedagógicos curriculares para as constantes criações formativas.

Dentro desses segmentos, os conteúdos curriculares, agora eixos formativos, poderão ser inseridos conforme a necessidade do curso e as áreas de atuação do docente, sendo que esses elementos serão importantes para o novo desenho do currículo. Ao invés de disciplinas isoladas, ter-se-ão eixos integradores que dialogam entre si e permitem múltiplas conexões entre teoria e prática, ensino e extensão, docência e território. Essa articulação rompe com a fragmentação do conhecimento e cria oportunidades para uma aprendizagem mais significativa e crítica.

Os segmentos nesse percurso estarão em círculos, em conjunto, por meio das linhas de fuga. À medida que o discente passa de um segmento ao outro, poderá revisitar os outros segmentos, como parte das imprevisibilidades que poderão surgir no percurso de seu próprio processo formativo. A proposta que se apresenta é, portanto, a criação de um currículo que está sempre em transformação, rompendo com estruturas estagnadas e acolhendo a diversidade de conhecimentos, sujeitos e contextos, à medida que os discentes perpassem por esses eixos, saiam e retornem, sempre que necessário. Assim, dada essa perspectiva, ressalta-se que um currículo nessa lógica estará sempre em ascensão, em constante processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

O currículo-ritornelo será um espaço de encontros, retornos e reinvenções, cuja essência está ancorada na filosofia deleuze-guattariana do ritornelo e nas metodologias ativas, como dispositivos de transformação. Assim, não apenas se sugere um novo currículo, mas também um apelo ético, estético e político para a construção de espaços formativos, receptivos, sensíveis e em sintonia com os desafios atuais da educação superior. Em razão disso, o PPC de Letras/Inglês da UFNT pode se transformar em um projeto curricular que não só habilite docentes, mas

também incentive indivíduos criativos, críticos e protagonistas de suas próprias trajetórias de aprendizado.

Logo adiante, será sistematizado um segundo modelo-piloto de currículo-ritornelo, concebido a partir das linhas de fuga. Os princípios norteadores são inspirados nas filosofias de Deleuze e Guattari, aliados aos conceitos de currículo crítico, pós-crítico e das metodologias ativas. Com essa interface, esses princípios são parte da matriz-base para o que se chama de currículo em devir, em fluxo constante, com o ritornelo como ponto central dessa proposta. Assim, será detalhado como a carga horária será contemplada em cada eixo, mapeamento de competências e redefinição formal da matriz:

Quadro 21 - Estrutura geral para o ritornelo curricular (carga horária total: 3.240h)

Segmento	Eixo temático	CH	Natureza
Segmento 1	Fundamentação filosófico-pedagógica e curricular	360h	Formação básica
Segmento 2	Formação linguística e literária (linguagens e cultura e arte)	720h	Formação específica
Segmento 3	Práticas pedagógicas ativas e rizomáticas	600h	Formação pedagógica
Segmento 4	Práticas de Invenção Curricular – Projetos, Ateliês, Extensão e Pesquisa	420h	Formação integrativa
Segmento 5	Estágio supervisionado (movimentos de territorialização e desterritorialização)	480h	Formação prática
Segmento 6	TCC, produções autorais e portfólios reflexivos	180h	Produção científica
Segmento 7	Atividades complementares formativas	300h	Livre e autônoma

Fonte: autoria própria.

Quadro 22 - Descrição dos segmentos e dos componentes dos eixos formativos

<p style="text-align: center;">Segmento 1 – Fundamentação filosófico-pedagógica e curricular (360h)</p> <p>Componentes de eixo temático - 1 Filosofia da diferença e da educação Teorias críticas e pós-críticas do currículo Teorias do conhecimento e epistemologias plurais Estudos culturais, linguagem e poder Políticas públicas, diversidade e educação</p> <p>Objetivo: Fundar uma base teórica sólida, aberta ao pensamento complexo, e preparar o aluno para compreender currículo como campo político e cultural.</p>
<p style="text-align: center;">Segmento 2 – Formação linguística e literária (720h)</p> <p>Componentes de eixo temático - 2 Linguística aplicada crítica Estudos de língua Inglesa (comunicação, gramática, práticas discursivas) Literaturas em língua inglesa: estudos pós-coloniais, culturais e contemporâneos Multiletramentos e letramentos críticos Estudos da tradução e mediação cultural</p> <p>Objetivo: Proporcionar domínio das linguagens, textos, culturas e práticas discursivas em língua inglesa.</p>
<p style="text-align: center;">Segmento 3 – Práticas pedagógicas ativas de aprendizagem e rizomáticas (600h)</p> <p>Componentes de eixo temático - 3 Metodologias ativas no ensino de línguas Práticas docentes rizomáticas Avaliação formativa e coevolutiva Design de experiências de aprendizagem Tecnologias digitais e inovação educacional</p> <p>Objetivo: Capacitar o futuro professor a planejar e conduzir práticas educativas interativas, baseadas em resolução de problemas, aprendizagem baseada em projetos (PBL), metodologias híbridas etc.</p>
<p style="text-align: center;">Segmento 4 – Práticas de invenção curricular: projetos, ateliês, extensão e pesquisa (420h)</p> <p>Componentes de eixo temático - 4</p>

Ateliês de produção didática e literária
 Projetos de pesquisa e extensão com impacto social
 Oficinas de inovação curricular
 Intervenções pedagógicas comunitárias
 Cartografia de saberes e contextos locais

Objetivo: Estimular o aluno a criar, aplicar e avaliar projetos formativos inovadores que articulem ensino, pesquisa e extensão.

Segmento 5 – Estágio supervisionado (480h)

Componentes de eixo temático - 5

Observação contextualizada
 Práticas de intervenção docente
 Estágio em escolas
 Processos reflexivos entre territorialização e desterritorialização da prática

Objetivo: Experienciar a docência em diferentes territórios educativos com foco na pesquisa-ação.

Segmento 6 – TCC, produções autorais e portfólios reflexivos (180h)

Componentes de eixo temático - 6

Projeto integrador de formação
 Produções textuais e multimodais
 Portfólio de práticas formativas
 Trabalho de conclusão de curso (TCC)

Objetivo: Sistematizar as experiências formativas, com foco em autoria, reflexividade e criação.

Segmento 7 – Atividades complementares formativas (300h)

Componentes de eixo temático - 7

Seminários
 Congressos
 Oficinas livres
 Projetos de extensão
 Cursos online

Objetivo: Flexibilizar o percurso formativo, permitindo ao aluno integrar experiências externas ao PPC.

Nas propostas geradas através dos modelos-dispositivos, nota-se a importância do papel das metodologias ativas nessa nova organização do currículo. Em razão disso e com vistas a ampliar a compreensão conceitual do que este capítulo se propõe, nas imagens abaixo estão articulados princípios teóricos, pedagógicos e filosóficos que sintetizam a territorialização, a desterritorialização e a reterritorialização que sustentam o currículo-ritornelo:

Figura 19 - Possibilidades das metodologias ativas no currículo ritornelar



Fonte: autoria própria.

Por esse formato curricular universitário, pressupõe-se que poderá ocorrer uma economicidade de espaço físico, ou seja, uma melhoria na distribuição de salas de aula e para um novo arranjo na infraestrutura da instituição mantenedora do curso. Essa concepção foi concebida a partir da leitura interpretativa do PPC analisado que, em seu formato atual, em ambas habilitações (Português/Inglês), conta, em média, com 6 salas de aula, cada uma com capacidade para 40 alunos, para os 8 períodos exigidos na formação do acadêmico. Tais salas estão localizadas no 'Bloco H', nome denominado pela UFNT para o espaço físico de salas de aula e são distribuídas em três andares, equipadas com quadro branco, janelas, ar-condicionado e acesso à internet. De forma ainda que genérica, a figura abaixo gera a expectativa do escopo das reflexões que se suscitam:

Figura 20 - Ambientes para a aprendizagem integrada do currículo ritornado



Fonte: autoria própria baseada nas metodologias ativas.

A figura apresenta diferentes espaços de apoio ao ensino e à aprendizagem em um ambiente educacional projetado à luz das metodologias ativas e do que se propõe no caminho do currículo-ritornado. No centro está a 'sala polivalente', destacada como um espaço flexível. Em seu entorno, distribuem-se outras áreas

complementares: a biblioteca e as salas de estudo coletivas e/ou individuais, voltadas para pesquisa e concentração. Estão presentes, ainda, os laboratórios multimídia, que poderão favorecer práticas tecnológicas e interativas, e os ateliês pedagógicos, que poderão estimular a criatividade e o desenvolvimento de atividades práticas. Bem como as áreas comuns e auditórios da instituição de ensino, que possibilitam a convivência, a socialização e os eventos coletivos. Juntas, essas estruturas formam um conjunto de ambientes integrados que ampliam as possibilidades de aprendizagem e interação acadêmica, seguindo a proposta deste estudo.

Pensando nisso, a economicidade desses espaços, caso o curso adotasse o formato proposto neste estudo, ou seja, partisse do currículo-ritornelo com metodologias ativas, haveria um ganho não apenas para o curso, mas para a UFNT de maneira ampla, inclusive para o curso de Letras/Português, pois:

- No arranjo atual, o currículo é baseado no modelo disciplinar tradicional, em que cada disciplina demanda horários regulares em salas específicas. Sendo que tal fator implica diretamente nas possibilidades de uso coletivo;
- Isso alude, conseqüentemente, que o espaço físico precisa estar sempre disponível, mesmo em períodos de baixa ocupação, como, por exemplo, em turmas menores ou atividades fora da sala. Em algumas situações, isso poderia ocasionar a ociosidade das salas de aula, além de uma possível economia em gastos com energia elétrica.

Em contraponto a isso, o currículo do curso, não sendo mais organizado em disciplinas estanques, mas estruturado em eixos formativos flexíveis e interdisciplinares, possibilitaria:

- As aulas no formato de projetos, oficinas, círculos de aprendizagem, ateliês pedagógicos e estações de saber, o que poderiam ocorrer em espaços variados da universidade, e não somente em salas tradicionais, no formato em que cada período ocupasse apenas uma sala.
- Em razão disso, surge a possibilidade de uso de uma sala única polivalente ou de espaços reconfiguráveis, otimizando a ocupação.
- Reafirma-se que, em vez de 6 salas fixas, o curso poderia funcionar com um ou poucos ambientes flexíveis, adaptados às diferentes metodologias; como o uso das salas de estudos em grupo disponíveis na biblioteca da instituição, além dos laboratórios didáticos e outros espaços físicos pertencentes ao curso.

Figura 21 - Economia de espaço físico: do modelo tradicional à sala única

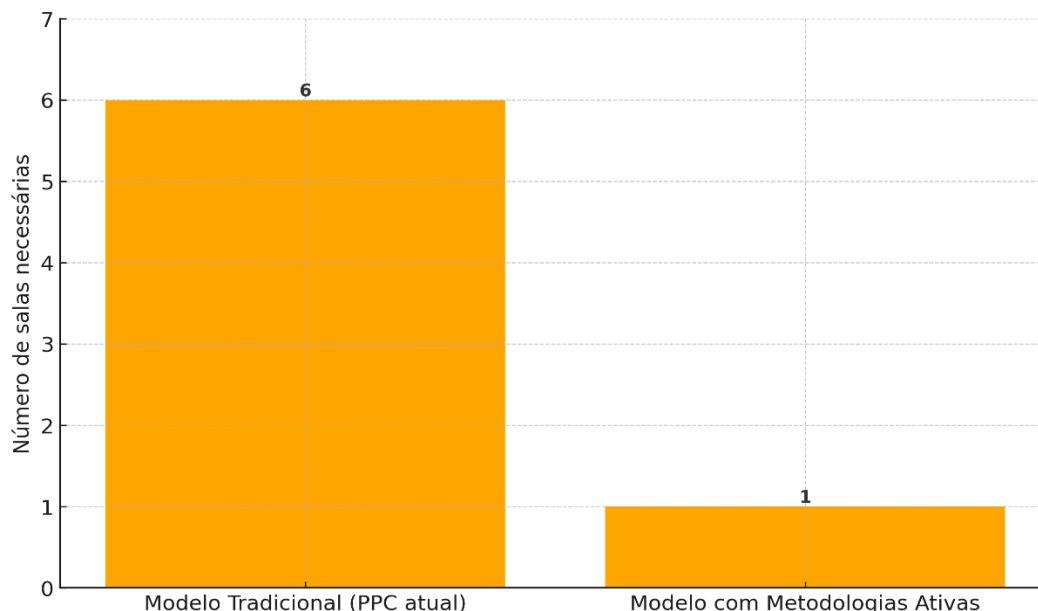


Fonte: autoria própria.

A adoção de um currículo-ritornelo, fundamentado em metodologias ativas, pode gerar impactos positivos não apenas na formação discente, mas também na gestão dos espaços acadêmicos da UFNT. Essa reorganização possibilita que o curso funcione com menos salas tradicionais e com ambientes flexíveis, como salas polivalentes reconfiguráveis, laboratórios didáticos, salas de estudo em grupo da biblioteca ou outros espaços institucionais. Com isso, nesse formato, a instituição da qual o curso faz parte não apenas amplia a eficiência na utilização de sua infraestrutura, mas também promove um ambiente acadêmico mais condizente com a lógica inovadora das metodologias ativas.

No gráfico abaixo, vislumbra-se como esse novo formato de currículo impactaria na infraestrutura da Universidade nos espaços de sala de aula:

Figura 22 - Gráfico sobre a Economia da infraestrutura na adoção das metodologias ativas



Fonte: Autoria própria baseada no PPC de Letras e na proposta do currículo ritornelo.

Ressonâncias do capítulo...

Especificamente neste capítulo, propõe-se um começo de ruptura ao modelo de caráter mais prescritivo e disciplinar do currículo do PPC do curso de Letras/Inglês, buscando, alternativamente, propor a construção de um currículo rizomático, fluido e ritornelar, inspirado em Deleuze e Guattari. A proposta em questão apresentou a ideia de eixos formativos interdisciplinares em substituição ao modelo disciplinar rígido e sequencial. Para tanto, as metodologias ativas funcionariam como vetores de desterritorialização do novo currículo, com processos avaliativos, formativos e coparticipativos. Além disso, intencionando a integração do tripé ensino, pesquisa e extensão, dois modelos-piloto foram concebidos para uma possibilidade de concretização institucional da proposta desenhada:

- Modelo-piloto1: organização por eixos temáticos;
- Modelo-piloto 2: organização segmentada.

Evidencia-se que a proposta é ousada, criativa e fundamentada teoricamente, mas também aponta que sua implementação exige mudança cultural e didático-administrativa. Além disso, apesar de se objetivar, de certa maneira, articular a proposta aos preceitos legais da LDB e DCNs, entende-se que os eixos propostos necessitariam, em caso de implementação institucional, alinhar-se adequadamente às cargas mínimas exigidas, como, por exemplo, estágio supervisionado, prática de ensino, [e] núcleo comum da formação docente. Para que, então, esse modelo de currículo seja validado oficialmente, o que, por si só, exigiria um empenho árduo de negociações nas instâncias institucionais.

Ademais, de forma consciente, indica-se que a distribuição de turmas, a sistematização dos instrumentos de avaliação, os horários de aulas, os espaços físicos, a distribuição da carga horária dos docentes e a capacitação desses profissionais, corpo técnico-administrativo e outros elementos didático-administrativos inerentes ao que se propõe, seriam os possíveis percalços no caminho dessa nova configuração curricular.

Assim, o conjunto de metodologias ativas complementa, portanto, os movimentos ritornelares e a flexibilização curricular, apoiando a ideia do rompimento com o modelo tradicional de ensino por disciplinas isoladas e reforça a transição para um modelo baseado em eixos formativos e espaços de aprendizagem múltiplos e flexíveis. Essas representações gráficas oferecem evidências de como essas abordagens pedagógicas contribuem nesse formato de currículo em sua articulação didático-administrativa. Isto é, como elas poderão impactar no formato de um currículo para o PPC que seja mais rizomático, interdisciplinar e centrado no sujeito-aprendente e na reorganização espacial da sala de aula.

Diante do exposto, este capítulo permitiu, através da exposição dos modelos-dispositivos, construir proposições entre a tensão do currículo prescritivo e os arranjos ritornelares para um currículo como território inventivo. Em que, nessas perspectivas, a territorialização e a desterritorialização são vistas como movimentos constantes, em que se terá um currículo em devir, mais rizomático, afetivo, contextual e fluido, que valorize a multiplicidade e a criação coletiva. Os modelos-dispositivos propõem o protagonismo para o sujeito-aprendente, conferindo ao discente um papel coautor na construção curricular, em oposição ao modelo transmissivo tradicional.

Por meio de diagramas, quadros e espirais, a proposta é materializada graficamente, permitindo uma visualização concreta das múltiplas entradas, saídas e

interconexões do currículo-ritornelo. Por fim, ao se propor um currículo com base no ritornelo, aberto, múltiplo e inventivo, reitera-se que nesse caminho se marca a transição do diagnóstico para a criação. Ao mesmo tempo, oferecem-se estruturas práticas e teóricas que tornam essa proposta aplicável, superando a simples crítica ao modelo atual. Trata-se, portanto, de um currículo que rompe com a linearidade disciplinar, visando à formação de professores mais críticos, autônomos e capazes de dialogar com suas realidades contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE TERRITÓRIOS E RETORNOS

Nestas reflexões finais, retomam-se as inquietações que motivaram esta tese, em um movimento cíclico que, tal como o ritornelo, faz a ponte entre o ponto de partida e o de chegada: a proposição de um modelo de estrutura curricular ritornelar para o curso de Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), fundamentado na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari e tendo como base as metodologias ativas no pensar de diretrizes curriculares inovadoras.

Para consolidar esta conjectura, a articulação teórica foi crucial para alcançar os objetivos empíricos da pesquisa, permitindo refletir sobre a ideia de currículo universitário como território vivo, rizomático e em constante reinvenção. Nesse escopo, o currículo proposto se configura como um espaço de desterritorializações e reterritorializações pedagógicas, capaz de se reinventar a cada ciclo, contribuindo para a formação de profissionais do magistério de maneira crítica, autônoma e socialmente engajada.

Destaca-se que esta pesquisa não se limitou à análise documental, mas mobilizou um arcabouço filosófico robusto para posicionar o currículo da universidade como um território em devir e em constante invenção. Sedo que a principal contribuição teórica reside na consolidação do currículo ritornelo como uma cartografia curricular, que desafia a lógica linear e o controle estruturalista ainda predominantes no ensino superior.

Convém, ressaltar, também que o estudo demonstrou que as metodologias ativas não são meras técnicas pedagógicas, mas dispositivos ético-estéticos, capazes de funcionar como linhas de fuga para o currículo que promovem a desterritorialização do conhecimento. Nesse viés, a proposta de inserir o estudante como coautor e protagonista do processo, ainda que não represente uma proposta sem precedentes em outros fenômenos empíricos, poderá ajudar a tornar a sala de aula um espaço de transformação do conhecimento. Desse modo, o aprendizado passará a privilegiar a criticidade, a autonomia, o engajamento e a sustentabilidade no processo educativo.

Adiciona-se a isso, a apresentação de um modelo teórico-prático de currículo imanente, que incorpora o conceito de ritornelo como princípio organizador de uma aprendizagem imanente. Trata-se, em outras palavras, de um processo didático que se manifesta a partir dos próprios sujeitos, de suas necessidades e experiências de vida, e não apenas centrado em um sistema de ensino exterior.

Contudo, ao longo da jornada pelos territórios explorados, os resultados da análise dos dados revelaram que o PPC de Letras/Inglês, embora guiado por princípios formativos que almejam um profissional crítico, ainda se estrutura sob uma lógica normativa e disciplinar, denotando um currículo fortemente pautado no escopo tradicional. Entende-se que essa configuração pode restringir, ainda que de maneira velada, as possibilidades de experimentação, de interdisciplinaridade e de protagonismo discente, concernentes às suas raízes formativas. Diante dessa constatação, reforça-se a urgência de uma reconfiguração curricular que ultrapasse o paradigma linear e prescritivo do PPC analisado.

Em razão dessas constatações, a proposta do ritornelo curricular foi pensada como um movimento de repetição criativa, e não como uma repetição meramente estrutural ou mecânica, desprovida de espaços para a imaginação, os afetos e as trocas de experiências formativas. Nesse contexto, o currículo universitário, sob a perspectiva deleuzo-guattariana, é compreendido como um ciclo de criação que se renova a cada retorno, instaurando novas linhas de fuga e novas possibilidades de formação.

O modelo proposto não busca fixar o currículo em estruturas permanentes, mas o entende como fluxo, um processo em que a territorialização representa a consolidação de saberes, a desterritorialização, o rompimento com modelos cristalizados, e a reterritorialização, a reconfiguração criativa do conhecimento. Nesse fluxo, as metodologias ativas configuram-se como dispositivos de agenciamento, estimulando o envolvimento do estudante como sujeito produtor de sentido e não apenas como receptor de conteúdos.

Na trilha desse ciclo, e retomando o ponto de vista teórico desta tese, amplia-se o debate sobre o currículo ao articular a filosofia deleuzo-guattariana com as discussões contemporâneas da educação superior, na proposição de uma leitura pós-crítica que reconhece o currículo como artefato social, cultural e político. Do ponto de vista prático, propõe-se a oferta de eixos formativos e de linhas de fuga, de modo que o curso de Letras/Inglês, ou mesmo a instituição mantenedora, em vista de sua autonomia institucional, possa repensar a organização dos cursos de licenciatura. Sugere-se, com isso, a construção de arranjos formativos que valorizem a flexibilidade, a sustentabilidade e a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, as implicações deste trabalho para o campo educacional são significativas, desde que se compreenda que o currículo, na condição de ritornelo,

constitui uma composição repetitiva em sua criação e (re)criação. Reafirma-se a necessidade de que os cursos voltados à formação do profissional/professor operem por meio de movimentos curriculares contínuos de criação e reflexão. Isso implica não apenas reformular planos de curso, mas repensar as próprias condições de existência da universidade, suas políticas de permanência, sua sustentabilidade institucional e seu papel social diante das transformações do mercado de trabalho e das novas configurações de um mundo globalizado e cada vez mais competitivo.

Todavia, reconhece-se que esta pesquisa apresenta, como qualquer outro estudo, suas limitações. Primeiramente, a proposta ritornelar foi delineada em caráter teórico e documental, sem aplicação empírica no contexto real do PPC, isto é, no cotidiano da sala de aula e na experiência prática de professores e alunos. Com isso, recomenda-se que pesquisas futuras possam implementar e avaliar, de forma experimental, o modelo proposto nesta tese em contextos concretos, observando suas repercussões na prática docente, na aprendizagem discente e na gestão curricular no âmbito universitário.

Além disso, considera-se relevante investigar como os princípios do ritornelo podem ser articulados às políticas institucionais de sustentabilidade e inovação pedagógica, especialmente nos cursos de licenciatura, cuja permanência e valorização social exigem estratégias formativas mais sensíveis às realidades locais e regionais. Por conseguinte, propõem-se, de maneira sugestiva, alguns caminhos a serem explorados empiricamente, como: o desenvolvimento de estudos sobre a implementação do currículo ritornelar em diferentes áreas de formação; a análise da sustentabilidade e da empregabilidade dos cursos de licenciatura, considerando suas dimensões pedagógicas e socioeconômicas; a investigação do impacto das metodologias ativas no protagonismo discente e na permanência universitária; e o aprofundamento da relação entre agenciamento curricular e políticas de formação docente.

Como um ciclo, um caminho aberto a múltiplas indagações, esta tese não constitui um ponto final, mas o primeiro movimento do ritornelo. De forma pontual, as reflexões aqui realizadas demandam, de modo sugestivo, uma reflexão contínua sobre a formação docente e o papel inventivo do currículo na universidade contemporânea.

- Pesquisa-ação e avaliação empírica: como a adoção da metodologia de pesquisa-ação para implementar e avaliar empiricamente a eficácia dos eixos

formativos propostos e dos dispositivos metodológicos ativos em sala de aula, validando o impacto do modelo no desenvolvimento da autonomia e criticidade discente.

- Política curricular institucional: como um estudo da viabilidade de expandir e aplicar a matriz rizomática e os princípios do currículo-ritornelo para outros cursos de licenciatura e áreas do conhecimento na UFNT, convertendo a proposta em uma diretriz de política curricular institucional que priorize o devir e a experimentação sobre a reprodução.
- E uma análise comparada de egressos: através da realização de um estudo comparado entre o perfil e o desempenho profissional de egressos formados no currículo prescritivo e, futuramente, no currículo-ritornelo, para dimensionar o impacto da flexibilidade e do protagonismo na inserção e atuação no mercado de trabalho e na pesquisa.

De fato, outros olhares poderão indicar novas lacunas ou reflexões instigadas a partir da leitura deste trabalho o que, positivamente, representa um ganho científico para o fortalecimento da pesquisa em educação e para o avanço das práticas formativas no ensino superior. Assim, ao promover o diálogo entre sustentabilidade, inovação curricular e formação docente, reafirma-se a importância de compreender a universidade como um espaço vivo, ético e comprometido com a transformação social.

Desse modo, o ritornelo curricular representa um chamado à invenção e à reexistência do currículo universitário. Tal qual na música, em que o ritornelo cria o ritmo da composição, no ensino superior ele marca o compasso entre estabilidade e transformação, tradição e devir. O currículo, enquanto território, deve ser lugar de passagem, de retorno e de criação. Assim, esta tese não encerra um percurso, mas inaugura um movimento, um devir permanente.

Portanto, propor um currículo por um viés dinâmico equivale a romper com a ordem tradicional, provocando a desordem: o caos gerado pelo novo. Isso representa um momento de transição e de multiplicidade de novas linhas de fuga. O ritornelo proporciona a criação de padrões reconhecíveis pelo sujeito nas zonas de estabilidade em meio ao caos que se apresenta com o novo. Tais ideias permitem pensar a reorganização e as relações de força que compõem as identidades e os significados de uma educação conectada com o mundo e promotora de interfaces com as realidades de seus sujeitos.

Em síntese transitória, convida-se educadores e instituições de ensino superior a (re)pensarem o currículo universitário como expressão viva das multiplicidades humanas e dos fluxos do conhecimento, e a compreenderem o PPC do curso como um instrumento de criatividade pedagógica, epistemológica, formativa, institucional e social. Como último convite, o currículo ritornelar oferece ao PPC a possibilidade de deixar de ser apenas documental e normativo, convidando-o a tornar-se um dispositivo vivo, capaz de se reconfigurar constantemente diante das transformações impostas pelas dinâmicas contextuais e plurais dos territórios educativos.

REFERÊNCIAS

- D'HAINAUT, L. Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale. **Pédagogie collégiale**, v. 3, n. 3, p.33, Février 1990. Disponível em: https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/3607/d_hainaut_actes_aqpc_1989.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 28 nov. 2024.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Vozes, 2013.
- HOUAISS, A. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- KELLY, A.V. **O currículo teoria e prática**. São Paulo, Harbra, 1981.
- LOPES, A.C; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, A. F. B; SILVA, T.T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB, 1999.
- PACHECO, J.A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIBEIRO, A.C. **Desenvolvimento curricular**. Lisboa: Texto Editora, 1990.
- SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, T.T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PARÁISO, M. A. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2024.
- PINAR, W. **O que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: 5ª ed. Vozes. 2013.

FERNANDES, N.R.L. **Currículos e programas da EPCT**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2014.

TYLER, W. R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 10. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1974.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CERTAU, M.D. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Disponível em: <https://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>. Acesso em: 06 out. 2024.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: Capitalismo e esquizofrenia**. 1. Tradução de Luiz B. Orlandi. São Paulo: Editora, 34, 2010.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. 1995. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.4. Trad. Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. GUATTARI; F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Editora 34,1997

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1997

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. **El poder: curso sobre Foucault**. (1986). Buenos Aires: Cactus , 2014.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

RAIC, D.F.F. O Currículo e a produção de rostidade: afecções, desterritorializações e reterritorializações em cenário pandêmico. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. 1-23, julho. 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50297>. Acesso: 11 de out. 2024.

PARAÍSO, M.A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 07 de out. 2024.

HAESBAERT, R; BRUCE, G. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **Revista GEOgraphia**, Niterói, ano IV, n.7, p.7-31, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13419> . Acesso em: 10 de nov.2024.

HAESBAERT, R; BRUCE, G. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. (orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p.166-205.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação com prática de liberdade**. 34. ed. São Paulo, Paz e Terra. 2011.

FREIRE, P. **O pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo. Atiças S.A. 1998. Sul, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro. São Paulo. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. Rumo a uma nova sociologia do currículo. In: GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais – rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, v.14, n.2, p.46-57, São Paulo, jul/dez.1989. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257907> . Acesso em: 01 de nov. 2024.

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

APPLE, M. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

APPLE, M. A luta pela democracia na Educação Crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35530> . Acesso: 08 de out. 2024.

BORNHEIM, G. A. **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo: Cultrix, 1994.

HEGEL, G.W.F. **Preleções à história da Filosofia**. In: Pensadores, Vol. Pré-Socráticos. São Paulo, Editorial Abril Cultural, 1973.

NIETZSCHE, F. **The pre-platonic philosophers**. Trad. Greg Whitlock. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2001.

NIETZSCHE, F. **A Filosofia na idade trágica dos gregos**. Rio de Janeiro: Elfos Editora, Lisboa: Edições 70, 1995.

MOREIRA, M.A. **Teoria de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

BERBEL, N.A.N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez**: um reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EDUEL, Edição de Kindles, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf . Acesso em: 14 de nov.2024.

CASTELLAR, S.M.V; MORAES, J.V. de. **Metodologias ativas**: introdução. São Paulo: FTD, 2016

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 569, de 08 de dezembro de 2017**. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2017/resolucao-no-569.pdf/view> . Acesso em: 11 nov. 2024.

SANTOS, C. A. M. dos. O uso de Metodologias Ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar. In: **Congresso Nacional de Educação**, 12, 2015, Curitiba PR. Anais. Curitiba - PR, 2015, p. 27202-27212. Disponível em: <https://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/documents/14069491/14102218/Semana+9.+O+USO+DE+METODOLOGIAS+ATIVAS+DE+APRENDIZAGEM+A+PARTI>

[R+DE+UMA+PERSPECTIVA+INTERDISCIPLINAR.pdf/da9abad3-b04b-1be5-3fb8-9170c76c23e3?t=1592314804725](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=s1414-9170c76c23e3?t=1592314804725) . Acesso em : 15 de nov. 2024.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 20, p. 11-30, 2005.

Disponível em :

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=s1414-69752005000100002 . Acesso: 19 de nov. 2024.

MATTAR, J. Metodologias ativas em educação a distâncias: revisão de literatura. Revista Brasileira de aprendizagem aberta e a distância, v.2, n. especial, 2021.

Disponível em: <https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/549>. Acesso em: 22 de nov. 2024.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: **Evangraf**; UFRGS, 2011. 51 p.

ARAUJO, J. C. Da metodologia ativa à metodologia participativa. *In*: VEIGA, I. P. A. et al. **Metodologia participativa e as técnicas de ensino aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Papirus Editora, 2006

D'ÁVILA, C. **Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior**: Cardápio pedagógico. *E-book*. Salvador: EDUFBA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34362/1/M%C3%A9todos-e-t%C3%A9cnicas-de-ensino-e-aprendizagem%20para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20Miolo-Reposit%C3%B3rio.pdf> .

Acesso: 24 de nov. 2024.

BERBEL, N.A.N. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina: iências sociais e humana.**, Londrina, v.16. n. 2., Ed. Especial, p.9-19, out. 1995. Disponível em:

<https://www.ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9458>. Acesso: 15 de outubro. 2024.

AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology**: A Cognitive View. New York, Holt, Rineart and Winston, 1968.

PIAGET, J. **Problemas de Psicologia Genética**. São Paulo: Forense, 1980.

GUIMARÃES, S.L. **Construtivismo e aprendizagem**. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2011. 69 p. *E-book*. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/206266?mode=full> . Acesso em: 09 de set.2024.

NUNES, A.I.B.L ; SILVEIRA, R.S. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2009.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

SIEMENS, G. **Conectivismo**: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital, 2004. Disponível em:

[file:///C:/Users/User/Downloads/CONNECTIVISMO Uma Teoria de Aprendizagem.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/CONNECTIVISMO%20Uma%20Teoria%20de%20Aprendizagem.pdf). Acesso: 14 de nov. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

OLIVEIRA, L.A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CAMARGO, F. DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*: Disponível em: <https://www.recursosdefisica.com.br/files/A-Sala-de-Aula-Inovadora.pdf> . Acesso: 30 de set.2024.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Editora Artmed: Porto Alegre, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIEMENS, G. **Uma breve história do conectivismo**. 2008. Disponível em: <https://redes.org.br/wp-content/uploads/2016/05/SIEMENS-George-2008-Uma-breve-historia-da-aprendizagem-em-rede.pdf> . Acesso em: 16 nov 2024.

SIEMNS, G. Connectivism: a learning theory for tje digital age. Journal, jan.05, article 01, 2004. Disponível em:

https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/connectivism.pdf. Acesso em: 16 nov 2024.

SILVA, C.P. da; LIMA, T. G de. Importância das tecnologias de comunicação e informação (tics) na educação técnica profissional e no ensino superior. *In*: JUNIOR, J.M.A ; SOUZA, L.P. de; SILVA; N.L.C da (orgs). **Metodologias ativas**: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. *E-book*. Disponível em:

<https://editorainovar.com.br/omp/index.php/inovar/catalog/view/173/174/518> . Acesso em: 12 de set. 2024.

VALENTE, J.A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino invertido: uma experiência com a midiologia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*. Disponível em:

<https://www.recursosdefisica.com.br/files/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso: 11 de nov. 2024.

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

<https://www.recursosdefisica.com.br/files/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso: 11 de nov. 2024.

DELISLE, R. **Como realizar a aprendizagem baseada em problemas**. Porto: ASA, 2000.

WOOD, D.F. ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning **BMJ Journals**, v.326, p.328-330, February, 2003. Disponível em: <https://www.oerafrica.org/FTPFolder/health/ucm/resources/0%20Orientation/ABC%20of%20PBL.pdf> . Acesso: 12 de out. 2024.

CRUZ, F.M da. Aprendizagem baseada em problema: problem-based learning. *In*: ALCANTARA, E.F.S de (org.). **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020. *E-book*. Disponível em: https://www3.uqb.edu.br/Arquivossite/Editora/pdfdoc/Guia_De_Metodologias_Ativas.pdf . Acesso em : 10 de set. 2024.

BARELL, J. **Problem-Based Learning**: a inquiry approach. Thousand Oaks: Corwin Press. 2007.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (orgs.) **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

COELHO, A.L de A. L; BISPO, A. C.K. de A; SILVA, A. B da. Bases do uso de metodologias ativas na prática docente. *In*: OELHO, A.L de A. L; BISPO, A. C.K. de A; SILVA, A. B da. (org.). **Metodologias ativas na educação superior: aprendendo e ensinando na prática docente**. João Pessoa: UFPB, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/1263/1082/12769> . Acesso 30 de set. 2024.

BERGMANN, J; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). Rio de Janeiro: LTC, 2016.

FLIPPED CLASSROOM FIELD GUIDE. **Portal Flipped Classroom Field Guide**. Disponível em: » http://www.cvm.umn.edu/facstaff/prod/groups/cvm/@pub/@cvm/@facstaff/documents/content/cvm_content_454476.pdf Acesso em: 15 nov. 2024.

GENAREO, V. R.; LYONS, R. Problem-Based Learning: six steps to design, implement, and assess. **Faculty Focus**, nov. /2015. Disponível em: <https://www.facultyfocus.com/articles/course-design-ideas/problem-based-learning-six-steps-to-design-implement-and-assess> . Acesso em: 19 nov. 2024.

RODRIGUES, M. de L. V; FIGUEIREDO, J.F. de C. Aprendizado centrado em problemas. **Medicina**, Ribeirão Preto, 29: 396-402, out. /dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/774/786> . Acesso em: 25 de nov. 2024.

DE SOUZA, S. C; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, v. 5, p. 182-200, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880> . Acesso: 28 de nov. 2024.

SUHR, I.R.F. Expectativas dos alunos de cursos superiores blended learning utilizando metodologias ativas em relação à ação do professor nos momentos presenciais. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 8-25. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/601> . Acesso em: 22 nov. 2024.

LIMA, V.V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface** (Botucatu), v. 21, n. 61, p. 421-34, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/736VYw4p3MvtCHNvbnvHrL/?lang=pt> . Acesso em: 22 nov. 2024.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Londres: Sage, 1994. p. 105-117.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

LAKATOS, E.M. ; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUARK, F.da S.; MANHÃES, F.C; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v.10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985> . Acesso em: 18 de out. 2024.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C.D, GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> . Acesso em: 10 de out. 2024.

CECHINEL, A.; FONTANA, S.A.; DELLA, K.G.; PEREIRA, A.S.; PRADO, S.S. Estudo/Análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2446> . Acesso em 14 de set. 2024.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S.C dos R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. **Metodologia da investigação I**, 2004/2005. Disponível em: http://150.162.8.240/somente-leitura/PNAP_2011_1/Modulo_1/Metodologia_Estudo_Pesq_Adm/Material_didatico/Textos_apoio/Unidade_5/Analise_documentos.pdf . Acesso em: 03 dez. 2024.

SILVA, L.R.C.D. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **Congresso Nacional de Educação**, v. 9, p. 4554-4566, out. 2009. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf> .Acesso em: 03 dez. 2024.

OLIVEIRA, L.R.P.F de. **Abecedário da literatura infantil digital: pequena terminologia da criação literária e multimodal na cibercultura**. João Pessoa: Ideia, 2018.

DOLL, W. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FLEURI, R. M. Intercultura, educação e movimentos sociais: a perspectiva de pesquisas desenvolvidas pelo núcleo mover (UFSC). In: LOPES, A.R.C; MACEDO, E.F.de; ALVES, M.P.C. (orgs). **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores,2006.

SCHEIBE, L. A reforma educacional dos anos 1990 e as diretrizes educacionais para a educação básica. In: SOPELSA, O.; TREVISOL, J.V. (orgs). **Currículo, diversidade e políticas públicas**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2009.

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A.C; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVEIRA, A. da S.; GARCES, S.B.B; LAUXEN, S.L. **O currículo na formação superior: realidade e desafios na contemporaneidade**. *Revista Missioneira*, Santo Ângelo, v. 25, n. 1, p. 31-38, jan. /jun. 2023. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/1151> . Acesso em: 17 de set. 2024.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C.A. de; MORALES, O.E.T (orgs.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

ROCHA, E.P. da. *et. al* **Metodologias ativas no ensino superior: vantagens e desvantagens para a atuação docente**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, São Paulo, v. 10, n. 07, jul. 2024.

Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14931> . Acesso: 24 de set. 2024.

SILVA, I.M. da; NAJJAR, J.N.V; LIMA, M. **Gestão curricular no ensino superior: contextos de desenvolvimento.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 40-62, jan./mar. 2020. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45279> . Acesso em: 14 de set. 2024.

GONÇALVES, K.A.; SOARES, J.I. A avaliação e o currículo no Ensino Superior: pensando a formação e a prática docente. *Polyphonia*, v. 23, n. 1, p. 57-70, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/26689> . Acesso em: 10 de set. 2024.

GESSER, V.; RANGHETTI, D.S. O currículo no Ensino Superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, p.1-23 , ago. 2011. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6775> . Acesso em: 11 de set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm .Acesso em: 20 de nov. 2024.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. *In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (orgs). A Geopolítica do Inglês.* Parábola, 2005, p. 135-159.

WHITE, W. Talk about school: education and the colonial Project in French and British West Africa. *Comparative Education*, v. 29, n. 1, p. 9-25, 1996.

TEODORO, A. **A educação em tempos de globalização neoliberal:** os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011. 176 p.

SOBRINHO, J.D. **Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?** *Revista Brasileira de Educação*, n.28, jan./fev./mar./abr. 2005.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xZvK8WKS5zkC7mznzGbTSXk/> .Acesso: 10 de set. 2024.

FIORIN, B. Universidade: adaptação e aprendizagem. *In.: PAVÃO, S. M. O. (org.). Ações de atenção à aprendizagem no Ensino Superior.* Santa Maria: pE.com, UFSM, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18205> . Acesso: 21 de set. 2024.

ANEXO – LINK DO PPC DE LETRAS - INGLÊS

PPC de Letras - Inglês:

[https://sistemas.ufnt.edu.br:5001/sau/none/files?path=./PROGRAD/Diretoria%20de%20Regula%C3%A7%C3%A3o%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Gradua%C3%A7%C3%A3o/PPCs%20dos%20Cursos/PPC%20Letras%20Ingl%C3%AAs%20\(licenciatura\)%20UFNT.pdf](https://sistemas.ufnt.edu.br:5001/sau/none/files?path=./PROGRAD/Diretoria%20de%20Regula%C3%A7%C3%A3o%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Gradua%C3%A7%C3%A3o/PPCs%20dos%20Cursos/PPC%20Letras%20Ingl%C3%AAs%20(licenciatura)%20UFNT.pdf)