



CURRÍCULO VIVO E ENSINO CONTEXTUALIZADO POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fabiana Maifredo Coelho Fambre

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

AUTORA

Marcos Aurelio Chagas Cardoso

Doutor em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

COAUTOR

Rafael Santos Lima

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

COAUTOR

Jackson Santos

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

COAUTOR

Luziany Alves Coimbra Batista

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

COAUTORA

ISSN 3086-8033 · Vol. 3 (2026) · Publicado em 15 de outubro de 2026 · Artigo de Revisão · Ciências Humanas

RESUMO

Este artigo discute a construção de um currículo vivo e contextualizado como possibilidade para qualificar o ensino na educação básica. O debate parte do reconhecimento de que o currículo não se limita a documentos, conteúdos ou rotinas prescritas, pois se concretiza nas escolhas pedagógicas, nas relações estabelecidas na escola e nos sentidos atribuídos aos conhecimentos pelos estudantes. O objetivo consiste em analisar de que modo a articulação entre saberes escolares, experiências dos alunos e características do território pode favorecer aprendizagens mais significativas e socialmente relevantes. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico, com leitura de obras e artigos publicados a partir de 2020, selecionados por sua contribuição ao campo do currículo e do ensino. A análise indica que a contextualização exige planejamento intencional, escuta dos estudantes, flexibilidade docente e avaliação formativa, sem reduzir o conhecimento científico às vivências imediatas. Conclui-se que o currículo vivo amplia a participação discente e fortalece a função pública da escola quando transforma o conteúdo em instrumento de compreensão, diálogo e intervenção responsável na realidade.

Palavras-chave: currículo; ensino contextualizado; aprendizagem significativa; participação estudantil.

ABSTRACT

This article discusses the construction of a living and contextualized curriculum as a way to improve teaching in basic education. The discussion recognizes that curriculum is not limited to documents, content, or prescribed routines, since it takes shape in pedagogical choices, school relationships, and the meanings students give to knowledge. The objective is to analyze how linking school knowledge, students' experiences, and local characteristics can foster more meaningful and socially relevant learning. A qualitative and analytical bibliographic study was conducted through the reading of books and articles published from 2020 onward, selected for their contribution to curriculum and teaching studies. The analysis indicates that contextualization requires intentional planning, listening to students, teacher flexibility, and formative assessment, without reducing scientific knowledge to immediate experiences. It concludes that a living curriculum broadens student participation and strengthens the public role of schools when it turns content into a tool for understanding, dialogue, and responsible action in reality.

Keywords: curriculum; contextualized teaching; meaningful learning; student participation.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre currículo e ensino ganha importância quando a escola enfrenta o desafio de tornar os conhecimentos socialmente relevantes sem empobrecer sua complexidade. Em muitas práticas, os conteúdos ainda aparecem como blocos isolados, pouco relacionados às perguntas que atravessam a vida dos estudantes. Esse distanciamento pode produzir participação limitada e aprendizagem baseada apenas na memorização. O currículo precisa, portanto, ser compreendido como uma construção situada, que organiza conhecimentos e também expressa escolhas sobre formação humana, sociedade e futuro. A questão que orienta este estudo é: como a contextualização curricular pode fortalecer aprendizagens significativas na educação básica? (Lopes, 2021).

A escola pública reúne sujeitos com histórias, linguagens, expectativas e formas diversas de interpretar o mundo. Quando o ensino ignora essa pluralidade, corre o risco de tratar os alunos como receptores de um saber já pronto. A contextualização não significa abandonar os conhecimentos sistematizados, mas criar caminhos para que eles dialoguem com situações reais, problemas do território e repertórios culturais presentes na turma. Esse movimento exige do professor uma postura investigativa, capaz de observar o que os estudantes já sabem e de ampliar progressivamente seus horizontes de compreensão (Arroyo, 2021).

As duas perspectivas convergem ao mostrar que o currículo se realiza nas relações concretas da escola. De um lado, ele envolve disputas sobre quais conhecimentos são reconhecidos; de outro, demanda atenção às vidas que chegam à sala de aula. Assim, ensinar de modo contextualizado requer transformar experiências cotidianas em pontos de partida para o estudo, sem tomá-las como ponto final. O conhecimento escolar preserva sua especificidade, mas se torna mais compreensível quando ajuda o estudante a nomear, analisar e questionar a realidade em que vive.

O debate curricular contemporâneo também chama atenção para os limites de propostas excessivamente centralizadas. Documentos comuns podem orientar direitos de aprendizagem, porém não substituem o trabalho de interpretação realizado pelas escolas. Cada comunidade produz sentidos próprios para o que ensina, de acordo com suas condições sociais, culturais e institucionais. Por isso, o planejamento não deve funcionar como mera transcrição de habilidades ou listas de conteúdos. Ele precisa traduzir orientações gerais em experiências de aprendizagem que façam sentido para os estudantes e para o projeto educativo da escola (Macedo, 2022).

A formação escolar não se esgota na preparação para avaliações ou no domínio técnico de informações. Ela envolve a possibilidade de o estudante desenvolver autonomia, responsabilidade e capacidade de se posicionar diante do mundo comum. O ensino ganha densidade quando apresenta conhecimentos que permitam compreender questões ambientais, sociais, históricas e culturais, ao mesmo tempo em que acolhe perguntas genuínas das turmas. Nesse sentido, a contextualização depende de escolhas didáticas que preservem o rigor conceitual e abram espaço para a participação ativa dos alunos (Biesta, 2020).

A aproximação entre essas ideias permite compreender o currículo como responsabilidade pedagógica e ética. A escola não precisa escolher entre cumprir referências nacionais e considerar sua realidade; o desafio está em construir mediações consistentes entre ambos os planos. A contextualização se efetiva quando o professor seleciona problemas, textos, dados, objetos culturais e situações do território que favoreçam o avanço conceitual. Dessa forma, o currículo deixa de ser apenas um roteiro administrativo e passa a orientar experiências formativas comprometidas com a leitura crítica da realidade.

A relevância deste estudo está na necessidade de oferecer subsídios para práticas de ensino que não reduzam a aprendizagem a tarefas fragmentadas. O tema é particularmente pertinente diante da ampliação de recursos digitais, da circulação acelerada de informações e das desigualdades de acesso aos bens culturais. Em tal cenário, ensinar implica ajudar os estudantes a selecionar fontes, estabelecer relações, construir argumentos e reconhecer diferentes perspectivas. O currículo contextualizado pode organizar esse trabalho quando assume o conhecimento como direito e como instrumento de participação social (Hooks, 2020).

O objetivo do artigo é analisar possibilidades de construção de um currículo vivo e contextualizado na educação básica, destacando suas implicações para o planejamento, a mediação docente e a avaliação da aprendizagem. A pesquisa sustenta que a contextualização é uma prática intencional, e não apenas a inclusão ocasional de exemplos cotidianos. Para tanto, o texto apresenta inicialmente o percurso metodológico e, em seguida, discute princípios, estratégias e desafios para aproximar currículo, território e experiência discente de modo pedagogicamente consistente (Brasil, 2022).

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade analítica. Esse delineamento foi escolhido porque permite examinar conceitos, argumentos e proposições presentes em produções acadêmicas e documentos educacionais, buscando compreender relações entre currículo, ensino e contextualização. Não houve participação de pessoas, aplicação de questionários ou produção de dados de campo; por essa razão, não se aplica submissão a Comitê de Ética. A investigação concentrou-se no debate teórico e em suas repercussões para o cotidiano pedagógico da educação básica.

O levantamento considerou obras e artigos publicados entre 2020 e 2022, priorizando autores reconhecidos no campo do currículo e da formação humana. A seleção utilizou os descritores currículo, ensino contextualizado, escola, aprendizagem e participação estudantil. Foram incluídos textos que apresentassem discussão conceitual ou analítica diretamente relacionada às decisões

curriculares e às práticas de sala de aula. Excluíram-se materiais meramente opinativos, sem identificação de autoria ou sem relação explícita com os objetivos da pesquisa.

A análise foi organizada em três movimentos complementares. Primeiro, identificaram-se concepções de currículo presentes nas fontes. Depois, foram examinadas as contribuições sobre planejamento, mediação e avaliação. Por fim, os achados foram articulados em categorias interpretativas: currículo como produção de sentidos, contextualização como mediação e participação como condição de aprendizagem. Esse procedimento possibilitou aproximar contribuições teóricas distintas sem eliminar suas particularidades, preservando o caráter crítico do estudo bibliográfico.

Os resultados são apresentados de forma discursiva, pois a intenção não é quantificar ocorrências, mas explicitar aproximações e tensões entre as ideias analisadas. A interpretação procura manter coerência entre problema, objetivo e referências selecionadas, evitando generalizações que ultrapassem o alcance do material consultado. Assim, as proposições apresentadas devem ser compreendidas como subsídios para reflexão e planejamento docente, e não como receitas universais aplicáveis a todas as escolas e contextos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Currículo como construção situada

Currículo não é apenas o documento que define conteúdos e habilidades esperadas para cada etapa escolar. Ele se materializa quando a equipe decide o que enfatizar, quais perguntas formular, que materiais utilizar e como acolher as respostas dos estudantes. Essa compreensão desloca o foco da simples aplicação para a produção de sentidos no cotidiano. Ao reconhecer que as escolhas curriculares são históricas e políticas, a escola pode examinar criticamente práticas naturalizadas e ampliar a presença de conhecimentos, narrativas e problemas relevantes para sua comunidade (Lopes, 2021).

A escola possui uma função que ultrapassa a transmissão de informações, pois introduz as novas gerações em um mundo que é comum e, ao mesmo tempo, passível de transformação. O currículo precisa oferecer acesso a conhecimentos que os estudantes talvez não encontrem espontaneamente em seus contextos imediatos. Entretanto, esse acesso se torna mais potente quando não apaga as experiências que eles trazem. A tarefa docente consiste em criar pontes entre o saber sistematizado e as perguntas que nascem da convivência, do território e das diferentes formas de viver (Biesta, 2020).

Consideradas em conjunto, essas contribuições mostram que um currículo situado não é um currículo restrito ao local. Ao contrário, ele parte de situações próximas para alcançar interpretações mais amplas, permitindo que os alunos relacionem fenômenos cotidianos a processos científicos, históricos e sociais. Um problema de descarte de resíduos no bairro, por exemplo, pode mobilizar conhecimentos de ciências, matemática, geografia, linguagem e cidadania. O valor pedagógico está na investigação orientada, que transforma uma vivência em objeto de estudo, argumentação e elaboração coletiva.

A contextualização depende da escuta atenta do professor e do reconhecimento de que os estudantes não chegam vazios à escola. Suas experiências, dúvidas e referências culturais oferecem indícios importantes para o planejamento. Todavia, ouvir não significa apenas recolher opiniões para tornar a aula mais agradável. Significa considerar essas manifestações como elementos que podem orientar hipóteses, comparações e problemas de aprendizagem. O professor preserva sua responsabilidade de selecionar conhecimentos e de organizar situações que provoquem deslocamentos intelectuais, afetivos e éticos (Arroyo, 2021).

A educação crítica se fortalece quando a sala de aula se torna espaço de diálogo, estudo e responsabilização pelo que se aprende. A participação estudantil não deve ser confundida com ausência de direção docente. Ela ocorre quando os alunos podem perguntar, discordar, justificar suas ideias e revisar entendimentos diante de evidências e argumentos. Nessa dinâmica, o ensino deixa de tratar o estudante como plateia e o convida a assumir uma posição ativa na construção do conhecimento, sem relativizar os critérios de rigor necessários a cada área (Hooks, 2020).

A junção entre escuta e mediação qualificada revela um princípio central do currículo vivo: a participação precisa ser planejada. O professor pode iniciar uma unidade com questões levantadas pela turma, mas deve organizar leituras, atividades, registros e debates que ampliem o repertório inicial. Essa intencionalidade impede que a aula se reduza à conversa espontânea. Ao mesmo tempo, preserva o direito de os estudantes reconhecerem suas próprias experiências como parte legítima do percurso de aprendizagem e como fonte de novas perguntas.

3.2 Planejamento e mediação pedagógica

O planejamento contextualizado começa pela definição clara do que se pretende que os alunos compreendam, expliquem, comparem ou produzam ao final de um percurso. A referência curricular oferece expectativas importantes, mas o professor precisa traduzi-las em situações concretas de aprendizagem. Isso envolve escolher temas geradores, fontes confiáveis, problemas desafiadores e formas de registro adequadas à turma. Quando o planejamento antecipa somente atividades, sem explicitar os conhecimentos em jogo, aumenta a chance de se produzir movimentação sem efetiva progressão conceitual (Brasil, 2022).

A centralidade do planejamento também exige reconhecer que nenhuma prescrição consegue prever integralmente o que

acontece na sala de aula. As interações, os imprevistos e as leituras realizadas pelos estudantes modificam o percurso inicialmente pensado. Por isso, planejar não é controlar cada etapa, mas criar uma direção pedagógica capaz de acolher ajustes. A flexibilidade não significa improvisação permanente; significa disposição para revisar estratégias quando os indícios de aprendizagem mostram que a turma necessita de outra explicação, de mais tempo ou de novos materiais (Macedo, 2022).

Essas ideias se completam ao indicar que o planejamento é, ao mesmo tempo, compromisso e abertura. O docente define objetivos e critérios, mas acompanha os efeitos de suas escolhas para reorganizar o trabalho. Em uma sequência sobre alimentação, por exemplo, dados do consumo local podem iniciar a investigação, enquanto conceitos de nutrientes, leitura de rótulos, produção agrícola e desigualdade de acesso ampliam o estudo. A contextualização aparece na relação entre o tema vivido e os conhecimentos que permitem compreendê-lo para além das aparências.

A mediação docente é decisiva para que o contexto não se transforme em mera ilustração. Perguntas bem formuladas ajudam os estudantes a observar detalhes, levantar hipóteses, buscar evidências e estabelecer relações. Em vez de oferecer respostas imediatas, o professor pode criar pausas para comparação de fontes, discussão de critérios e revisão de argumentos. Essa postura valoriza o processo intelectual dos alunos e reforça que aprender envolve enfrentar dificuldades, reconhecer limites e reconstruir explicações com apoio de conhecimentos socialmente produzidos (Biesta, 2020).

A escolha dos materiais didáticos também expressa uma posição curricular. Textos literários, mapas, notícias, gráficos, relatos comunitários, imagens e dados públicos podem ampliar as formas de acesso aos conteúdos quando são selecionados com critério. A diversidade de linguagens favorece a inclusão de diferentes modos de participação, mas precisa estar vinculada a uma tarefa cognitiva clara. Não basta apresentar recursos variados; é preciso orientar leitura, interpretação e produção para que todos possam avançar na compreensão do objeto de estudo (Hooks, 2020).

Portanto, a mediação contextualizada articula conteúdo, linguagem e participação. O professor organiza experiências em que os estudantes leem, discutem, registram, testam ideias e comunicam conclusões. O contexto dá densidade às perguntas, enquanto o conhecimento escolar oferece instrumentos para respondê-las de maneira mais elaborada. Essa relação torna o ensino menos fragmentado e ajuda a turma a perceber que as disciplinas não são conjuntos fechados de informações, mas campos de investigação que iluminam diferentes dimensões da vida social.

3.3 Avaliação formativa e participação estudantil

A avaliação ocupa lugar estratégico em uma proposta curricular contextualizada, pois revela se os estudantes apenas realizaram tarefas ou se conseguiram mobilizar conhecimentos para interpretar novas situações. Avaliar de modo formativo implica acompanhar processos, identificar avanços e dificuldades e oferecer devolutivas que indiquem caminhos de continuidade. Instrumentos como registros de aprendizagem, produções escritas, debates orientados, mapas conceituais e portfólios ajudam a tornar visível o percurso da turma. A finalidade não é classificar precocemente, mas sustentar decisões pedagógicas mais justas e oportunas (Brasil, 2022).

A avaliação também pode contribuir para que os estudantes se reconheçam como responsáveis por sua aprendizagem. Quando compreendem os objetivos e os critérios de qualidade de uma atividade, tornam-se mais capazes de revisar textos, comparar procedimentos e justificar escolhas. Essa participação não elimina a avaliação do professor, mas qualifica o diálogo sobre o que foi aprendido. A escola forma para a autonomia quando cria condições para que os alunos percebam que aprender não é acertar de primeira, e sim construir compreensões progressivamente mais consistentes (Biesta, 2020).

A articulação entre acompanhamento docente e autoavaliação fortalece o caráter formativo do currículo. A turma pode analisar uma primeira produção, receber comentários, buscar novas referências e elaborar uma versão mais consistente. O erro deixa de funcionar como marca definitiva de incapacidade e passa a ser tratado como informação sobre o percurso. Essa mudança exige tempo pedagógico e critérios explicitados, mas produz evidências mais ricas do que avaliações centradas apenas na repetição de conteúdos ou na comparação isolada entre desempenhos individuais.

A participação estudantil se torna mais efetiva quando a escola estabelece espaços reais de escuta e decisão compatíveis com a idade dos alunos. Assembleias de turma, escolha de questões de pesquisa, organização de exposições e definição compartilhada de combinados podem aproximar a aprendizagem da vida coletiva. Esses espaços precisam ser acompanhados por estudo, argumentos e responsabilidade. Participar não é somente opinar; é considerar consequências, ouvir posições diferentes e construir acordos que orientem a convivência e o trabalho comum (Arroyo, 2021).

Uma pedagogia comprometida com a voz dos estudantes precisa enfrentar relações de silêncio, medo e desigualdade presentes na sala de aula. Alguns alunos se expressam com facilidade, enquanto outros necessitam de tempos, linguagens e apoios específicos. O professor pode diversificar formas de participação por meio de escrita, desenho, conversa em duplas, rodas de debate e produções coletivas. A pluralidade de modos de expressão amplia as possibilidades de aprendizagem e evita que somente os mais seguros ocupem os espaços de fala e reconhecimento (Hooks, 2020).

A síntese dessas contribuições aponta que avaliar e participar são movimentos inseparáveis. Quando os estudantes conhecem os objetivos, analisam seus percursos e encontram canais variados de expressão, a avaliação deixa de ser um evento final e passa a compor

o próprio ensino. O currículo vivo se fortalece nesse acompanhamento contínuo, pois incorpora evidências produzidas pela turma para reorganizar desafios, apoios e oportunidades. Desse modo, a participação ganha densidade pedagógica e não se reduz a uma estratégia de motivação passageira.

3.4 Limites e condições institucionais

A construção de um currículo contextualizado encontra limites concretos que não podem ser atribuídos apenas à vontade individual dos professores. Turmas numerosas, tempo reduzido de planejamento, escassez de materiais, pressão por resultados e desigualdades de acesso às tecnologias interferem nas escolhas pedagógicas. Reconhecer esses fatores é importante para evitar discursos que responsabilizem o docente por problemas estruturais. Ao mesmo tempo, identificar os limites permite que a escola estabeleça prioridades realistas, organize ações coletivas e reivindique condições adequadas para garantir o direito de aprender (Arroyo, 2021).

As políticas curriculares podem apoiar a equidade quando asseguram referências comuns e orientações claras, mas precisam evitar uma compreensão rígida da implementação. A escola não é simples ponto de chegada de decisões elaboradas externamente. Ela interpreta, recria e negocia sentidos no encontro entre normas, profissionais, famílias e estudantes. Processos de acompanhamento mais dialógicos, com formação continuada e troca entre pares, tendem a favorecer apropriações mais consistentes do que mecanismos baseados exclusivamente em cobrança, padronização e controle de resultados (Lopes, 2021).

Assim, a contextualização depende de condições institucionais e de trabalho colaborativo. Reuniões pedagógicas podem ser utilizadas para estudar o currículo, planejar projetos interdisciplinares, analisar produções dos alunos e compartilhar estratégias que funcionaram ou precisaram ser revistas. A gestão escolar tem papel relevante ao proteger tempos de planejamento e ao aproximar a comunidade das decisões educativas. Quando a responsabilidade é compartilhada, a inovação deixa de ser esforço isolado e passa a integrar o projeto político-pedagógico da escola.

Outro desafio é evitar que o apelo ao contexto produza simplificação do conhecimento. Trabalhar problemas locais não dispensa estudo sistemático, leitura de fontes diversas e domínio conceitual. Pelo contrário, uma proposta contextualizada de qualidade amplia o acesso a conhecimentos complexos porque oferece razões para estudá-los. A escola deve resistir tanto à abstração desconectada quanto à redução do currículo a experiências imediatas. O equilíbrio se constrói na mediação docente, que liga o familiar ao desconhecido e o particular a questões mais amplas (Macedo, 2022).

A formação democrática exige que os estudantes tenham contato com diferentes modos de pensar e com questões que ultrapassem preferências individuais. O currículo precisa criar encontros com conhecimentos, linguagens e perspectivas que desafiem certezas e ampliem responsabilidades. Essa abertura não é confortável, pois aprender pode envolver mudança de posição e revisão de ideias. Contudo, é justamente nesse movimento que a escola se diferencia de uma simples reprodução do cotidiano, oferecendo oportunidades para compreender o mundo e agir nele com maior discernimento (Biesta, 2020).

Em síntese, os obstáculos à contextualização não anulam sua potência, mas indicam que ela deve ser assumida como projeto coletivo e contínuo. O currículo vivo exige estudo, planejamento, condições de trabalho e diálogo com a comunidade. Sua força está em aproximar o conhecimento escolar de perguntas relevantes, sem abrir mão do rigor e da ampliação cultural. Quando essas condições são buscadas de forma articulada, o ensino pode produzir experiências mais significativas e contribuir para que os estudantes se percebam como sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou possibilidades de construção de um currículo vivo e contextualizado na educação básica, com atenção às implicações para planejamento, mediação, avaliação e participação estudantil. A análise indicou que contextualizar não significa tornar o currículo mais simples ou substituir conhecimentos científicos por experiências cotidianas. Trata-se de organizar mediações que conectem os saberes escolares às perguntas, aos territórios e às vivências dos estudantes, permitindo que eles interpretem situações reais com maior profundidade e desenvolvam formas mais conscientes de participação.

Os resultados da revisão mostram que o currículo se concretiza nas decisões tomadas no cotidiano escolar. Por isso, documentos curriculares devem ser compreendidos como referências a serem interpretadas coletivamente, e não como roteiros fechados. O planejamento intencional, a escuta qualificada, a diversidade de linguagens e a avaliação formativa aparecem como condições importantes para transformar os conteúdos em instrumentos de investigação. A presença ativa dos estudantes ganha sentido quando está articulada a objetivos claros, critérios de qualidade e mediação docente consistente.

Entre as limitações do estudo, destaca-se seu caráter exclusivamente bibliográfico, que não permitiu acompanhar práticas específicas em escolas ou analisar diretamente a percepção de professores e alunos. Pesquisas futuras podem desenvolver estudos de campo em diferentes redes de ensino, examinando projetos contextualizados, seus efeitos na aprendizagem e as condições institucionais que favorecem sua continuidade. Também se recomenda investigar como a formação continuada pode apoiar docentes na seleção de problemas do território e na elaboração de avaliações coerentes com propostas participativas.

Conclui-se que um currículo vivo amplia a função formativa da escola quando aproxima conhecimento, experiência e

responsabilidade social. Essa aproximação não ocorre espontaneamente: requer tempo de estudo, cooperação entre profissionais e compromisso com a equidade. Ao tratar os estudantes como sujeitos que possuem histórias, perguntas e capacidade de produzir sentidos, a escola fortalece o direito de aprender. O ensino contextualizado, nesse horizonte, torna-se uma prática de rigor, diálogo e abertura para a construção compartilhada de futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2021.

BIESTA, G. **Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited**. *Educational Theory*, v. 70, n. 1, p. 89-104, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12411>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2022. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2022.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

LOPES, A. C. **Radical investment in the curriculum in times of Covid-19: can we question the anti-science discourses?** *Prospects*, v. 51, p. 95-102, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09548-8>.

MACEDO, E. **Da responsabilidade ética do responder: para que serve a escola?** *Educar em Revista*, v. 38, e85999, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85999>.



CC BY-NC-ND 4.0

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).