

### **EIXO TEMÁTICO 3. GESTÃO ESCOLAR, PRÁTICAS EDUCATIVAS E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

#### **ELABORANDO CONCEITOS/TRANSFORMANDO A AÇÃO: UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE ELABORAÇÃO CONCEITUAL E PRÁTICA DOCENTE**

Maria Do Socorro Leal Lopes/UFPI/mslealopes@hotmail.com

Maria Salonilde Ferreira/UFRN/olaspraia@hotmail.com

Este artigo objetiva apresentar um quadro teórico de autores que favorece a construção do significado de currículo e o compartilhamento de conhecimento entre participantes de uma pesquisa que foi realizada, no Curso de doutorado, de 2008 a 2011, com professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Partimos do pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem enquanto processo didático, que se efetiva mediado pela prática docente, pode sofrer as consequências das ações que o professor realiza na sala de aula, questionando: qual a relação entre o significado de currículo, ensino e aprendizagem com a prática docente? Neste estudo apresentamos um recorte que trata do conceito de currículo.

Considerando a natureza do estudo, para atingir os objetivos propostos: diagnosticar as necessidades formativas e os significados de currículo, ensino e aprendizagem que orientam as práticas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e desenvolver um processo de reelaboração desses conceitos analisando a relação entre os seus significados e a prática docente das professoras optamos, pela pesquisa-ação fundamentada no materialismo histórico dialético. A concepção materialista de Marx é notadamente marcada pela concepção de natureza e pela a relação do homem com essa natureza. O homem usa a natureza conscientemente conforme suas necessidades, transformando-a sem, contudo, se confundir com a natureza, isto o diferencia dela.

Autores que se dedicam ao estudo da elaboração conceitual, a exemplo de Ferreira (2007), propõem uma criteriosa categorização que englobe o processo em sua totalidade e que possa conduzir a uma compreensão das propriedades que traduzem o estágio de sistematização e elaboração do conceito. Desse modo, podemos dizer que contém categorias fundamentais e ações distintas e peculiares nas quais se criam as condições para rupturas e reelaboração de conceitos em graus mais complexo.

Estudos dessa natureza são marcados por uma intencionalidade que encerra e conjuga diversos olhares e possibilidades para construir uma compreensão sob a ótica da elaboração conceitual que, para produzir um conhecimento situado na interface de vários saberes, possibilita o entrecruzamento de saberes e de práticas em uma perspectiva intra/intersubjetiva.

As participantes deste estudo, eram professoras egressas do Curso de Pedagogia em Convênio firmado entre Universidade Federal do Piauí - UFPI/Prefeitura Municipal de Teresina - PMT, que estavam em efetivo exercício do magistério em salas de aula das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de ensino de Teresina-Pi.

Com a finalidade de visualizarmos melhor o perfil do grupo de professoras participantes da pesquisa traçamos o quadro a seguir.

<b>Participantes</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo de graduação</b>	<b>Série que atua</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Cursos que participou nos 3 últimos anos</b>
Violeta	Pedagogia	5 anos	1º ano	10 anos	PCN's GESTAR PRÓLETRAMENTO
Jasmim	Pedagogia	7 anos	Apoio Ped.	36 anos	PCN's

			Específico		PROF <sup>a</sup> PRÓLETRAMENTO
Girassol	Pedagogia	3 anos	2º ano	23 anos	PCN's PROF <sup>a</sup> PRÓLETRAMENTO
Margarida	Pedagogia	8 anos	4ºano	22 anos	PCN's PROLETRAMENTO
Rosa	Pedagogia	29 anos	Mag. Superior	28 anos	REUNI ANPAE/NE ENC. PESQ. NAC. E NO PI

Quadro 01 – Perfil síntese das professoras partícipes da pesquisa.

Fonte: Questionário respondido pelas professoras, Teresina, 2008.

## PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Este processo se configura como o momento da organização e recolha do material investigado para posterior análise e escritura da Tese. Assim, para realizarmos este estudo, escolhemos como estratégia: visita, reuniões, questionário, seminário, grupo focal, observações e relato de experiência. A seguir trataremos de forma sintética, sobre cada um dos procedimentos metodológicos utilizados no percurso deste trabalho investigativo.

Inicialmente, para pôr em prática o projeto de estudo realizamos uma visita para apresentarmos a proposta de estudo ao grupo gestor da escola que de pronto abraçou a proposta agendando uma reunião com as professoras.

As reuniões foram realizadas como estratégias de abordagem inicial ao grupo de profissionais da escola, para a apresentação da proposta, oficialização e sistematização da pesquisa.

Na reunião com os/as professoras usamos o questionário, instrumento que possibilitou o levantamento de informações em torno de uma situação ou tema investigado. O questionário oferece ao pesquisador a possibilidade de levantar um número maior de informações sem muito dispêndio de recurso e, especialmente, oportuniza a interação entre os participantes da pesquisa, no momento da recolha das informações. Após o levantamento das necessidades formativas dos/as professores/as planejamos e realizamos um seminário de formação.

O Seminário de formação foi escolhido por possibilitar um espaço para difundir idéias e/ou refleti-las, no intuito de propiciar uma ambiente favorável para identificar problemas, realizar estudos e reflexões pertinentes, as necessidades formativas das professoras, constituindo-se num momento de formação contínua. Ademais, funcionou como instrumento de abordagem e aproximação do grupo de participantes da pesquisa.

De acordo com Morin (1999, p. 20), “o conhecimento não é espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos”. Dessa forma, o grupo focal constitui-se em um espaço de estudo e sistematização da teoria e da prática.

A teoria possibilita às participantes deste estudo a compreensão, de forma mais profunda, dos contextos nos quais realizam suas atividades, a si e ao outro, enquanto sujeitos da história cotidiana.

Dessa forma, com o objetivo de reelaborar os conceitos, após os estudos empreendidos no seminário de formação realizamos três encontros na modalidade de Grupo

Focal, na própria escola, com duração média de quatro horas, como uma técnica para estudo e discussão de temas inerentes à experiência cotidiana dos participantes, servindo como fonte de levantamento de dados para investigação.

A observação é um dos procedimentos de recolha de dados e informações referentes ao contexto no qual ela ocorre. Desse modo, para que se proceda a uma observação, é necessária uma organização da ação a ser empreendida. E, nessa empreitada, é imperativo trabalharmos de forma reflexiva com os professores, dialogando num movimento lógico para que eles possam avançar no processo de desenvolvimento da prática. Para a efetivação da atividade de observação, elaboramos um roteiro de questões, as quais a orientaram.

As observações funcionaram como mecanismo de acompanhamento da prática docente das professoras e como instrumento de monitoramento de suas práticas objetivando a realização de discussão e reflexão.

Enquanto que, o relato de experiência foi utilizado com a finalidade de informar a respeito das práticas vivenciadas no interior da escola e da sala de aula, de forma a permitir a visualização dos fatos e das ações, possibilitando o entendimento do contexto no qual elas ocorrem. Trata-se de um procedimento que visa oferecer suporte para desenvolver a capacidade de compreensão das práticas que se efetivam no contexto escolar. Para isso, a narração dos fatos deve ser objetiva, clara, precisa, descrevendo de maneira minuciosa os acontecimentos do modo como eles acontecem, a fim, de permitir uma visualização dos fatos e das ações vivenciadas. Neste trabalho, para compor o texto narrativo utilizamos os indicadores propostos por Ferreira (2006).

Para o desenvolvimento da análise dos dados coconstruídos no grupo focal e nas observações das aulas, confrontamos significados elaborados e reelaborados e, com base nos dados da observação, estabelecemos a relação teoria/prática. Dessa forma, apoiamos-nos nos estudos de Ferreira(2006), Vigotski (2001, 2005), Kopnin (1972), Guetmanova (1989) e na evolução histórica do significado dos conceitos estudados.

No que se refere ao aspecto lógico dos significados conceituais elaborados, utilizamos a metodologia de análise da elaboração conceitual, Ferreira (2007). Conforme a autora, “[...] a análise requer **categorias** que englobem o processo em sua totalidade, indicando características dos diferentes estágios de formação de conceitos, [...]”(FERREIRA 2007, p. 62), possibilitando, assim, sua apreensão “*in contexto*” da unidade dialética existente entre o histórico, o lógico e o psicológico.

Com base nessa decisão, utilizamos as categorias propostas por Ferreira (2007, p. 64) conforme o quadro a seguir:

ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS	
DESCRIÇÃO	Consiste na enumeração dos atributos ou propriedades externos dos fenômenos, a fim de distingui-los. Inclui todos os atributos do fenômeno sem abstrair os essenciais dos secundários. Estabelece vínculos factuais que se revelam na experiência imediata. Há uma predominância do conteúdo em relação ao volume. Seu objetivo é descrever o melhor possível, com maior plenitude e exatidão, os atributos dos fenômenos, transmitindo uma imagem sensório-perceptiva do fenômeno mediante uma representação criadora ou reprodutiva.

CARACTERIZAÇÃO	Utiliza também o procedimento lógico da enumeração, a partir da abstração de alguns atributos ou propriedades, elementos essenciais que distinguem os fenômenos. As abstrações desprendem-se dos elementos perceptivos, porém seu volume apresenta um grau de generalidade restrito às singularidades.
DEFINIÇÃO	É um procedimento lógico através do qual se revela o conteúdo do conceito ou se estabelece o significado do termo. Consiste em abstrair os atributos ou propriedades essenciais e necessárias para distinguir um fenômeno dos demais, sem esgotar todas as suas propriedades, aspectos e relações. Requer o emprego de determinadas regras lógicas, como, por exemplo, a comensurabilidade, isto é, igualdade de volume entre o conceito definidor e conceito definido; evitar a circulação; precisão, clareza e ausência de ambiguidades.
CONCEITUAÇÃO	Compreende o universal, essencial e necessário no fenômeno. Abrange os atributos ou propriedades essenciais e necessárias, os nexos e relações que constitui a essência do fenômeno, contendo ao mesmo tempo, a singularidade, a particularidade e a universalidade. Isto é, conteúdo e volume. Os atributos essenciais são aqueles que diferenciam um fenômeno de todos os outros. São comuns a todos os elementos de uma determinada classe e expressam a própria essência do fenômeno e de sua natureza interna.

Quadro 6 - Estágios de formação e desenvolvimento conceitual

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela pesquisadora com base na literatura consultada, Ferreira (2007)

Além das categorias supracitadas, constituíram-se parâmetros de análise a reconstituição da evolução histórica dos conceitos de currículo, ensino e aprendizagem. A seguir abordaremos a história do significado de currículo como propiciador da transformação da prática docente.

## HISTORIANDO O SIGNIFICADO DE CURRÍCULO

O significado de currículo, ao longo da história da educação, foi se redimensionando, adquirindo significados diversos. Retomar a história da evolução dos seus significados, das sociedades antigas a atual, nos situará, por meio das características que identificam esses significados, no tempo/espaço e propiciará a compreensão da importância que ele desempenha no processo de ensino aprendizagem. Diante dessas considerações, apresentamos a nossa compreensão a partir dos significados atribuídos a educação situando o currículo nos discursos educativos.

### 1 O significado de currículo na antiguidade

Os testemunhos mais antigos situam a educação escolarizada, onde poderemos alocar o currículo, no momento em que as forças produtivas se diversificam e as organizações sociais se tornam mais complexas dando origem as cidades-estado.

De acordo com Manacorda, (1996, p. 11):

Os “ensinamentos” mais antigos remontam ao período arcaico, anterior ao antigo reino de Mênfes, [...] Eles contem preceitos morais e comportamentais rigorosamente harmonizados com as estruturas e as conveniências sociais ou, mais diretamente, com o modo de viver próprio das castas dominantes. Estes são sempre em forma de conselhos dirigidos do pai para filho e do mestre escriba para o discípulo (neste caso o termo “filho” será usado, de qualquer forma, para indicar o “discípulo” seja ele carnal ou não), e insistem na ininterrupta continuidade da transmissão educativa de geração em geração. A imutabilidade e a autoridade dos adultos são as características fundamentais desta educação.

No segundo império, época de Ramsés, a educação física se constituiu a atividade central que priorizou a natação para a educação dos nobres. É no Novo Império que as escolas se generalizam, não só, com ensinamentos físicos, mas, também, com as chamadas “[...] coletâneas escolares, isto é, textos e cadernos de exercícios, contendo hinos, orações, sentenças morais, além de sátiras, exaltações do ofício e dos antigos escribas”. (MANACORDA, 1996, p. 30).

Nas escolas elementares ensinava-se a ler escrever e a contar, como também, rudimentos de geometria e alguns exercícios físicos. Já os ensinamentos nas superiores, eram mais completos, ensinavam-se todas as técnicas e artes, consideradas necessárias a vida da sociedade, além, dos ensinamentos de administração. Na organização e gestão da educação, há uma nítida separação entre os princípios que orientam a educação. Essa se distingue segundo a classe social a qual se destina.

A educação egípcia é reconhecida como a pioneira da educação entre os povos, cuja influência se encontra presente entre os gregos e posteriormente entre os romanos. (MANACORDA, 1996).

No processo educativo grego, as crianças eram educadas de zero a seis anos em casa, assistida pela mãe conforme a religião sob a égide do pai, em função da vida cotidiana. Nesse caso, a escola é a vida de cada dia.

Sintetizando Luzuriaga (1989), distinguimos na história grega, quatro períodos essenciais na educação. O primeiro corresponde à educação heróica ou cavalheiresca que estava ancorado no conceito da honra e do valor, no espírito de luta e sacrifício, bem como na capacidade e excelências pessoais. Assim, nesse período, a educação do jovem guerreiro constava de um programa de educação física completo, onde eram ensinadas concomitantemente, as artes musicais (canto, lira e dança) e a oratória, finalizando por cultivar nele o dom da cortesia, bem como as boas maneiras e astúcia para se desvencilhar de situações conflituosas.

O segundo tratava da educação cívica, representada pelas cidades antagônicas, Atenas e Esparta. Atenas era organizada em *polis*, cidade, cuja vida urbana representava a organização da vida externa e interior abarcando, assim a consciência cívica, o espírito democrático e a liberdade política. Enquanto que em Esparta, o homem vivia, em aldeias e acampamentos e pela educação aprendia a ser bem mandado, sofredor no trabalho e vencedor na guerra.

O terceiro da educação humanista reconhecido pela a humanidade pelo lançamento dos fundamentos de uma cultura e das bases da educação moderna. Propunha uma educação que propiciava aos rapazes da época ser o criador de sua vida evocando virtudes da capacidade criadora de seu intelecto.

E o quarto da educação helenística, enciclopédica representada pela cultura Alexandrina na qual a educação deixa de ser privada e passa a ser pública. O povo grego, de acordo com a história antiga, foram os precursores da educação e da pedagogia e dessa

maneira, do currículo, do ensino e da aprendizagem, tendo em vista serem eles os primeiros a apresentarem uma proposta educativa sistematizada.

Como podemos observar, apesar de haver a determinação do que deveria ser aprendido e ensinado não existia um termo que englobasse as propostas educativas que pudesse ser denominado de currículo.

## 2 O significado de currículo no período medieval

As transformações que se operaram no mundo antigo, em particular, a produção centrada no trabalho escravo provocou o seu fim e o surgimento de uma nova organização social fundada no trabalho servil. O regime servil era a forma mais apropriada dos senhores feudal manter-se no poder e dos servos, garantirem seu próprio sustento.

Desse modo, a sociedade feudal era socialmente composta pelos senhores feudais (nobres e clero), servos e uma camada intermediária formada (vassallos artesãos e comerciantes). Embora mantendo o caráter classista, a sociedade medieval apresenta uma característica que a distingue das formas de organizações sociais que lhes antecederam – a supremacia religiosa tanto ideológica quanto econômica. A igreja cristã tornou-se uma poderosa “senhora feudal” assumindo hegemonicamente o controle da educação, distinta para cada classe e camadas de classe.

A esse respeito, Manacorda (1996, p. 122) assim se manifesta:

A cultura que os cenóbios ofereciam aos oblatos e aos monges, e que os bispados e as paróquias ofereciam aos clérigos, era bem pouca coisa, embora edificante, em confronto com a antiga cultura clássica: salmos e Sagradas Escrituras, a lei eclesiástica e alguma lendária vida de santo. No entanto essa nova “instrução concreta” não podia prescindir de uma “preparação formal” no ler, escrever e contar, embora em um nível muito baixo do tradicional.

O referido autor continua esclarecendo em seus escritos:

Na escassa documentação literária, iconográfica e material em nosso poder ([...] o ensino a partir dos primeiros *elementa litterarum* [...] e da aprendizagem dos nomes das letras, organizadas em versos (*versus de alphabeto*), para passar depois a leitura dos textos. Para a escrita se continua a usar o *productalis*, espécie de tabuinha em que estão traçadas as letras que a criança deve copiar, ou o modelo traçado pelo mestre. Outras vezes, especialmente nos ermos e cenóbios, encontramos testemunhos de uma aprendizagem espontaneamente “global” por parte das crianças que aprendem a ler e a escrever sem conhecer antes o alfabeto ou a ordem das letras, só observando as escrituras ou talvez as didascálias sob as imagens sagradas; note-se que, numa sociedade pouco alfabetizada, essa instrução ainda mais “global”, ou *muta praedicatio* das imagens, tinha uma grande importância. (MANACORDA, 1996, p. 123)

Assim, essa nova estrutura educacional prioriza a sistematização das ciências ou disciplinas. Essas mudanças estão manifestadas, segundo Manacorda (1996) pelos nomes de *trivium e quadrivium* sendo que naquela época, entram logo em uso as disciplinas do *quadrivium*, aritmética, geometria, astronomia e música. O *trivium* entrou em uso posteriormente.

Esse recuo histórico, apesar de sucinto, permite-nos constatar uma organização do ensino a que poderia se atribuir o termo currículo.

### 3 O significado de currículo na contemporaneidade

A estrutura social servil perdurou por vários séculos, porém, não permaneceram imunes as mudanças e transformações derivadas das contradições que lhes eram peculiares. No seio delas emergiu as condições que possibilitaram a estruturação de nova forma de sociedade fundada na relação trabalho assalariado/capital – a sociedade Burguesa.

Nesse contexto, mudanças significativas se operaram em relação à educação, apesar de perdurar o seu caráter classista. Todavia, é nessa nova configuração social que a expressão currículo inicia o seu surgimento.

O termo começa a ser utilizado no século XVI, embora, desde as sociedades antigas, como temos destacado, há uma preocupação em organizar os conhecimentos a serem assimilados pelas novas gerações. É por volta de 1633 que a expressão é usada para caracterizar um plano completo de estudos. Esse fato foi constatado na reforma calvinista escocês nascendo aí, a idéia de currículo de um curso, entendido como uma corrida, ou um trilho de corridas. A esse respeito, Hamilton (1992, p.43) assim se manifesta:

[...] numa referência subsequente nos registros de 1643 da Gadammar School de Glasgow (a instituição que alimenta a universidade), “currículum” referia-se ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta.

Conforme essa idéia, podemos inferir que ao tratar o currículo, como curso, passa a idéia de percurso a ser seguido, no que diz respeito aos conteúdos e estratégias para a plena execução desse instrumento, que resultará na aprendizagem do aluno.

Um sentido relacionado à etimologia da palavra “currículo” que conforme Pacheco (2001) vem do termo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, dando uma idéia de seqüência ordenada ou de totalidade de estudo. Assim, o significado do termo enfatiza uma concepção restrita das características representacionais do currículo que se preocupa, sobretudo, com a organização e o método de ensino. Essa significação vem desde Comenius, em sua *Didática magna* (1651) que se reportava a organização do ensino e do como ensinar.

Para Traldi (1983, p. 26) “[...] o currículo *tradicionalmente* significou uma relação de matérias ou disciplinas, com seu corpo de conhecimento organizado sequencialmente em termos lógicos”.

De acordo com essa autora, o currículo representa uma perspectiva técnica, concebido como um rol de disciplina, como já destacamos, iniciando desde a idade média, pelo ensino do *Trívium e Quadrívium*, com significativa influência religiosa, enfatizando o ler, escrever e contar.

O início do XX foi marcado pela transição da pedagogia tradicional para a pedagogia nova. As mudanças ocorridas, nesse período, nos remeteram a um enfrentamento social sem as ferramentas que subsidiam as lutas sociais e de classe. A organização da sociedade vai sofrendo mudanças à medida que, velhos pressupostos, vão dando espaço a outros, resultante da participação do homem em organizações sociais, as quais, o qualifica para novas reivindicações, implicando (re)significações para o currículo.

De acordo com Bobbit<sup>1</sup> (1971), o currículo passa a ser considerado “[...] aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de

---

1 - Pedra (1997)

desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta.” Nessa afirmativa está evidente o entendimento de que o currículo era um instrumento voltado para o aluno garantindo, dessa forma, trabalhar a experiência prévia, cabendo ao professor o papel de orientar e mediar às condições para o desenvolvimento pleno dessa criança e/ou jovem.

No que diz respeito aos estudos sobre o processo de construção do currículo por experiência, destaca-se a participação de autores como Bobbit (1918) Charters (1921) e Tyler (1949).

Traldi (1987) destaca que nessa mesma época Caswell e Campbell (1935) também trabalhavam o currículo por experiência e afirmavam que esse seria a possibilidade de agregação de experiências dos alunos tendo como suporte a mediação do professor. O pensamento desses autores evidencia de forma clara que a complexidade presente nos currículos escolares é o resultado dos interesses e finalidades para diferentes modalidades de educação a que se destinam.

À medida que a sociedade vai se tornando mais e mais complexa, o termo currículo vai também adquirindo um sentido polissêmico. Essa polissemia é evidenciada por Pacheco (2002); Pedra (1997) e Silva (2002), o que segundo esses autores lhe dá uma conotação de inconcretude, visto que sugere uma variedade de significações que vão desde as dimensões históricas e psicológicas até as filosóficas nas quais os autores se fundamentam para sua elaboração.

Conforme Moreira e Silva (1995 p. 7-8)

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 as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Dessa forma, o currículo além de estabelecer uma relação estreita com a cultura na qual ele se organiza, ele prioriza os conteúdos tomando como referencia os interesses culturais e educacionais de uma determinada organização social. Nessa perspectiva, a cultura e o conhecimento são historicamente produzidos.

Epple (1982, p. 100) ao refletir sobre essa temática ressalta que: “Essas práticas escolares cotidianas estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora do prédio da escola; precisam, pois, ser reveladas tanto hoje como no passado”.

Considerando a evolução histórica desse conceito e de acordo com Silva (2007, p.17),

[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo.

Em outro momento do seu estudo Silva (2007, p. 150) destaca que já não há mais espaço para uma forma ingênua de olhar e conceber o mundo e o currículo, considerando que esse documento “tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias



tradicionais nos confinaram”. Para o autor essa visão permite compreender que o currículo é um percurso que se concretiza pela ação das diretrizes educacionais nas escolas dentro ou fora da sala de aula.

Nesse sentido o autor compreende currículo como sendo:

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Tomando com referência a posição desse autor, podemos deduzir que o significado de currículo escolar é de certa forma, tudo que ocorre na escola se configurando em um percurso complexo e diverso.

Para Sacristán (1998, p.13), os estudos sobre currículo evidenciam que a sua teorização é bem recente, e esse autor tenta justificar essa constatação argumentando:

[...] não será difícil explicarmos as razões pelas quais a teorização sobre currículo não se encontra adequadamente sistematizada e apareça em muitos casos sob as vestes da linguagem e dos conceitos técnicos como uma legitimação *a posteriori* das práticas vigentes e também por que, em outros casos, em menor número aparece como um discurso crítico que trata de esclarecer os pressupostos e o significado de ditas práticas.

Os argumentos apresentados pelo autor indicam pistas para a compreensão mais alargada das circunstâncias que têm determinado a ausência de um avanço teórico nessa área, passando o currículo a ser entendido modo pelo qual se organizam as práticas educativas, as experiências e práticas vivenciadas cotidianamente.

Para esse autor, “A teorização sobre currículo deve ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização do mesmo”. (SACRISTÁN 1998, p.16).

Sintetizando, os significados atribuídos ao currículo se apresentam como ações e caminhos a serem seguidos por aqueles que se encontram envolvidos no processo de ensino aprendizagem; como rol de disciplina a serem estudadas; programa de atividades planejadas de forma seqüenciada; modo de reprodução da política cultural vigente, na escola de determinada sociedade; recriação do conhecimento e habilidades a serem dominadas; apropriação singular da cultura por cada sujeito, oriundos de realidades culturais diversas; adoção de ações variadas que permite aos envolvidos orientar as atividades da escola. Mesmo institucionalizado o currículo em ação se configura nas relações pedagógicas pessoais, coletivas, e inter-grupal como demonstramos na figura a seguir, construída com base no modelo apresentado por Sacristán (1998). É, portanto, nesse movimento, caracterizado a partir das relações sociais e culturais, evidenciadas no currículo escolar e na prática docente, que os canais para as mudanças serão construídos e trilhados diferentemente da maneira repetitiva. Dessa forma, a lógica da educação estandardizada vai sendo substituída por uma educação na qual o currículo enquanto instrumento de mediação cultural em ação, proporcionará o desenvolvimento de uma educação estimuladora de convivência pacífica, colaborativa, dialógica e dialética, entre os homens que se configura em práxis.

Nessa perspectiva, entendemos o currículo como atividade intencional e contextualizada que se concretiza na mediação docente, visando ao ensino e aprendizagem do aluno.

A importância dessa construção arqueológica está na possibilidade de compreender e analisar os conhecimentos prévios e os conceitos reelaborados, das professoras, em diferentes momentos de seu desenvolvimento e enfatizar a dinamicidade que garante a construção/reconstrução como possibilidade de transformação e criação de novos significados conceituais.

A importância dessa construção arqueológica está na possibilidade de compreender e analisar os conhecimentos prévios e os conceitos reelaborados, das professoras, em diferentes momentos de seu desenvolvimento e enfatizar a dinamicidade que garante a construção/reconstrução como possibilidade de transformação e criação de novos significados conceituais.

#### 4 Significando currículo

Finalizando, apresentamos o significado do termo currículo, como destacado anteriormente, com múltiplos significados. Transcende o documento prescrito, e se fortalece com o envolvimento dos sujeitos interlocutores do processo ensino-aprendizagem, ao aprofundar e alargar o entendimento de si próprios e do mundo. Para este estudo, estamos considerando currículo como uma atividade intencional e contextualizada, que se concretiza na mediação docente, visando ao ensino-aprendizagem do aluno. Nesse sentido, passamos a analisar os significados prévios manifestados pelas professoras.

##### 4.1 Significados prévios de currículo

“são diretrizes que norteiam as práticas pedagógicas” (Violeta); “são todas as ações planejadas ou não que acontece na escola”. (Jasmim); “conjunto de objetivos, conteúdos, metodologias e ações a serem desenvolvidas por uma instituição como também a definição da clientela a ser trabalhada”(Margarida); “são as diretrizes educacionais em ação, considerando-se a realidade cultural e social da comunidade escolar” (Rosa).

##### 4.2 Significados reelaborados de currículo

“é o caminho onde aborda uma sequência ordenada de elementos culturais para o ensino e aprendizagem”(Violeta); “consiste no conjunto de atividades planejadas sistematicamente para serem desenvolvidas no contexto escolar, levando em consideração as experiências, interesses e o meio social do educando visando o ensino e aprendizagem” (Jasmim); “é a seleção de elementos e fatos culturais da vida cotidiana para o ensino e aprendizagem”(Girassol); “é uma atividade , intencional contextualizada que se concretiza na mediação docente, visando ao ensino e aprendizagem do aluno”(Rosa)

Analisando, concluímos que em relação à categoria dos conceitos Jasmim e Rosa evoluíram de uma definição para conceituação. Violeta e Margarida, mesmo apresentando propriedades de uma definição e caracterização de currículo revelam avanços em relação ao aspecto lógico e histórico, aproximam-se de Sacristán (1998, p. 53) ao afirmar “o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer torna-se cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta” . E no aspecto lógico já inclui atributos do conceito. Violeta “ensino-aprendizagem, que indica a singularidade e Margarida, inclui o “contexto” que faz parte do atributo geral.

## Referências

- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. P.35-60.
- COMÊNIO, J. A. **Didáctica magna**. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. 4.<sup>a</sup> edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbennkian s/d.
- FERREIRA, M. S. **Pelos caminhos do conhecer**: uma metodologia de análise da elaboração conceitual. In: IBIAPINA, Maria Lopes de M., Ribeiro, Márcia M. G., FERREIRA, Maria S. (organizadoras) – Brasília: Liber Livro Editora 2007.
- GUÉTMANOVA, A. **Lógica**. Moscou; Edições Progresso, 1989.
- GAUTHIER, C.; TARDIF M. (organizadores); **A Pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010. p. 61-88.
- GOODSON, Ivor. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Attílio Brunetta – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- KOPININ, Pavel Vassilievitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Trad. Paulo Bezerra.
- LOPES, Alice R. Casimiro; MACEDO. Elizabeth (organizadoras). **Currículo**: debates contemporâneos. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**; Tradução e notas, de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 10<sup>a</sup> Ed. São Paulo, Editora Nacional, 1978. (atualidades Pedagógicas, v,59).
- MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa – 3. Ed. Petrópolis – RJ : Vozes, 2009.
- MANACORDA, M. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo : Cortez, 1985.
- MORIN, Edgar. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado da Silva. 4<sup>a</sup> Ed. – Porto Alegre: Sulinas, 2008.
- MOREIRA, A. F. B., (org.). **Currículos**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- \_\_\_\_\_, Antonio Flávio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Batista - 2 ed. Revista – São Paulo: Cortez, 1995.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3. Ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- \_\_\_\_\_, J. G. ; GÓMEZ, A. I. P.. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4. Ed. – ArtMed, 1998.
- SAVIANI, N. **Saber Escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico – 4. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (coleção educação contemporânea).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M.A. de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999. P. 19-33.

TRALDI, L. L. **CURRÍCULO: conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão, fundamentos, currículo universitário**; 3, ed.- São Paulo : Atlas, 1987.

VIGOTSKIY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo : Ícone, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo; rev. téc.

José Cipolla Neto - 3. Ed.- São Paulo : Martins fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Formação Social da Mente. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto; Luis S. M. Barreto; Solange C. Afeche – 6ª Ed. - São Paulo: Martins fontes, 2005.