



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**VANESSA MARIA TEIXEIRA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DE CURRÍCULO E SUAS  
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA EDUCATIVA**

**CAJAZEIRAS-PB  
2014**

**VANESSA MARIA TEIXEIRA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DE CURRÍCULO E SUAS  
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Monografia apresentada a Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas  
Lopes

**CAJAZEIRAS-PB  
2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

T266r Teixeira, Vanessa Maria

Representações sociais dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca de currículo e suas implicações pedagógicas na prática educativa. / Vanessa Maria Teixeira. Cajazeiras, 2014.

90f. : il.

Bibliografia.

Orientador: Wiama de Jesus Freitas Lopes.

Monografia (Graduação) - UFCG/CFP

1. Currículo – representações sociais. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino fundamental. I. Lopes, Wiama de Jesus Freitas. II. Título.

**VANESSA MARIA TEIXEIRA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DE CURRÍCULO E SUAS  
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Monografia aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes (UFCG)  
(Orientador)

---

Prof. Dra. Maria Gerlaine Belchior Amaral (UFCG)  
(Examinador Titular)

---

Prof. Dra. Maria de Lorde Campos (UFCG)  
(Examinador Titular)

---

Prof. Dra. Ane Cristine Hermínio Cunha (UFCG)  
(Examinador Suplente)

*A toda minha família materna pelo apoio incondicional e por me fazerem acreditar que tudo me era possível. A minha madrinha **Antônia (Toninha)** pelo exemplo. E a uma pessoa especial **Sebastião Neto**, pela sua paciência. E a todos que torceram direta ou indiretamente pelo alcance desta vitória em minha vida.*

*Dedico*

## AGRADEÇO

Primeiramente à Deus pela força que vem me concedendo a cada dia de minha vida.

À minha amada mãe **Maria Leite da Silva (Vanuzia)**, por muito, mas principalmente por me defender com unhas e dentes de todo e qualquer problema que veio a dificultar a realização deste sonho.

Ao meu pai **José Alves Teixeira (José Cruz)**, que me fez a cada dia querer cada vez mais seguir este propósito.

Aos meus irmãos **Luis Dhonys, Luana, Dário e Cicero**, com quem venho compartilhando ao longo da vida grandes desafios e conquistas.

À minha tão querida avó **Maria Monteiro da Silva (Netinha)**, por muito, mas principalmente por ser uma das principais impulsionadoras do meu projeto de vida.

À **Gilberlânio Leite da Silva (Berlânio)** por me aproximar cada vez mais de minhas metas, assim como todos os meus demais tias e tios maternos.

Um agradecimento carinhoso à Sebastião da Silva Neto (**Sebá**), meu noivo incentivador e confidente das alegrias e angustias que surgiram no decorrer de todo percurso.

A todos os professores da Unidade Acadêmica de Educação do CFP-UFCG, por contribuírem diretamente para minha formação profissional e por que não também, pessoal, considerando que alguns foram exemplos de vida a seguir.

A todas as minhas colegas de sala de aula pela colaboração para com o enriquecimento de meus conhecimentos, principalmente aquelas mais próximas que se tornaram também minhas amigas e confidentes.

Agradeço as meninas (**lá de casa**), Adriana (**Aninha**), Francisca, Mayrla, Thaíze e Tamires pelo acolhimento e pelas ricas experiências adquiridas na convivência.

Ao meu orientador Wiama de Jesus pela disposição em me orientar, pela paciência e pelas aprendizagens adquiridas.

As duas escolas públicas da Cidade de Cajazeiras pelo acolhimento e colaboração com a pesquisa.

A todas as professoras pesquisadas pela disponibilidade em participarem do estudo.

Todos, cada um, e cada uma, ajudaram-me e fizeram-me chegar até aqui.

Obrigada!

**Vanessa Maria Teixeira**

*[...] a multiplicidade de definições utilizadas para o termo “currículo” revela, mais apropriadamente, interpretações que buscam suas justificativas em precisas concepções sobre educação e o homem educável; ou seja, revela algo mais do que o termo polissemia usualmente pretende indicar (PEDRA, 1997, p. 13).*

## RESUMO

A monografia intitulada “Representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca de currículo e suas implicações pedagógicas na prática educativa” consiste em uma investigação a respeito das práticas pedagógicas destes professores enquanto agentes operacionalizadores de currículo em sala de aula. O trabalho tem como questão de pesquisa a necessidade de se compreender quais as implicações que as representações sociais sobre currículo dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental exercem sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula? Objetivando, pois, analisar as representações sociais de professores acerca de currículo e suas implicações na prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta torna-se relevante na medida em que serve para discutir a importância de compreender-se a relevância de incentivarmos estudos mais aprofundados em torno do papel da teoria das Representações Sociais enquanto esclarecedora dos processos educativos e em especial da relação entre o currículo e a prática pedagógica dos professores, assim como para ampliar a visão dos professores sobre o caráter polissêmico de currículo e do papel destes enquanto agentes críticos e reflexivos de suas práticas e por consequência também construtores de currículo. A pesquisa realizou-se tomando como base os princípios da pesquisa quantitativa-qualitativa, com preponderância qualitativa, adotando-se como instrumento de coleta de dados observações de encontro de planejamento e práticas dos sujeitos pesquisados, tendo como instrumento estratégico, além da observação uma entrevista semiestruturada aplicada junto a dez professores dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas da zona periférica da cidade Cajazeiras – PB. Dentre os principais resultados da investigação constatou-se uma limitação das professoras entrevistadas para com o caráter polissêmico do currículo e por consequência práticas pedagógicas baseadas em uma perspectiva reducionista e meramente técnica dos processos educativos realizados nas escolas públicas, um dos pontos positivos seria a compreensão destes de se aprofundarem mais nos estudos deste campo conceitual, assim como em alguns casos o entendimento de que o currículo não pode se resumir unicamente a uma “grade curricular” de conteúdos a serem ensinados.

**Palavras-chave:** Currículo. Representações Sociais. Prática pedagógica. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

The monograph entitled "Social representations of teachers in the early years of elementary school about curriculum and its pedagogical implications in educational practice" consists of an investigation of the pedagogical practices of these teachers as agents operationalizadores curriculum in the classroom. The work is research question the need to understand what implications the social representations of the curriculum for teachers of the early years of elementary education have on their teaching practices in the classroom? Aiming therefore analyze the social representations of teachers about curriculum and its implications for educational practice in the early years of elementary school. This becomes relevant in that it serves to discuss the importance of understanding the relevance of encourage further studies on the role of the theory of social representations as enlightening educational processes and in particular the relationship between curriculum and practice teaching of teachers, as well as to expand the vision of teachers on the ambiguous character of the curriculum and the role of these agents as critical and reflective of their practices and therefore also resume builders. The research was conducted on the basis of the principles of qualitative research quantitatively with qualitative preponderance, using as instrument for data collection of observations and meeting planning practices of the subjects, and as a strategic tool, and observation an interview semi-structured interviews with ten teachers of the early years of elementary education in two public schools in the peripheral zone of the city Cajazeiras - PB. Among the main results of the research found a weakness of the teachers interviewed for with the ambiguous character of the curriculum and therefore pedagogical practices based on a reductionist and purely technical perspective of educational processes conducted in public schools, one of the positives would be the understanding of these to further deepen the studies of this conceptual field as well as in some cases the understanding that the curriculum can not be reduced solely to a "curriculum" of content to be taught.

**Keywords:** Curriculum. Social Representations. Pedagogical practice. Elementary school.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1:** Demonstrativo da faixa etária das sujeitas pesquisadas.

**Gráfico 2:** Demonstrativo de tempo de docência das sujeitas pesquisadas.

**Gráfico 3:** Demonstrativo de tempo de atuação das sujeitas pesquisadas em seu campo de atuação profissional.

**Gráfico 4:** Demonstrativo da formação inicial das sujeitas pesquisadas.

**Gráfico 5:** Demonstrativo da formação em nível de pós-graduação das sujeitas pesquisadas.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>1 CAPÍTULO I: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CURRÍCULO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS REBATIMENTOS NA PRÁTICA EDUCATIVA</b>	18
1.1 A Teoria das Representações Sociais	19
1.2 A Teoria das Representações Sociais e suas contribuições ao processo educativo	21
1.3 O professor como agente curricular	22
1.4 O caráter polissêmico do currículo, as teorias curriculares e suas influências a prática pedagógica	27
<b>2 CAPÍTULO II: DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CURRÍCULO DOS PROFESSORES AS SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ANOS INICIAIS: RELAÇÕES INTERDEPENDENTES</b>	42
2.1 <i>Locus</i> da pesquisa	44
2.2 Os sujeitos da pesquisa	48
2.3 A aplicação do trabalho	53
2.4 Uma reflexão sobre a representação social de currículo das professoras	55
<b>3 CAPÍTULO III: AS POSSIBILIDADES ADVINDAS DAS REPRESENTAÇÕES ACERCA DE CURRÍCULO DENTRE OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS</b>	65
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	80
<b>REFERÊNCIAS</b>	83
<b>APÊNDICES</b>	87

## INTRODUÇÃO

Atualmente estamos vivenciando um período de necessidades de vinculação entre às teorias curriculares e suas influências diretas para com a qualidade da prática educativa e dos processos de aprendizagens discentes no âmbito das formulações curriculares. Esta realidade se potencializa na medida em que há uma ausência de um real aprofundamento dos conhecimentos em torno de Currículo por parte dos profissionais da educação e, sobretudo, dos docentes no que se refere ao desenvolvimento e aplicabilidade dos currículos em salas de aula.

É diante deste contexto que tal estudo monográfico tem como objeto de estudo as representações sociais de currículo dos Professores dos Primeiros Anos do Ensino Fundamental, na medida em que compreender os significados que estes profissionais expressam sobre o currículo é imprescindível, sendo que estes significados de currículo ao mesmo tempo que são produzidos no universo cotidiano destes professores, também acabam por recriar este mesmo universo, assim sendo afetando diretamente em suas práticas em sala de aula.

Assim, considerando que o currículo é o guia de toda prática educativa, prática esta realizada pelos professores em suas experiências docentes nas salas de aula, juntamente com seus alunos, não seria assim, importante ampliarmos nossa visão em torno desta relação intrínseca entre o professor e o currículo enquanto ordenamento de sua prática? Sendo que tal realidade nos remonta a questão problema desta pesquisa: Quais as implicações que a representações sociais de currículo dos professores dos Primeiros Anos do Ensino Fundamental possuem a partir de suas práticas docentes? Buscando responder a tal inquietação é que se delineou o objetivo principal desse estudo monográfico que seria: Analisar as representações sociais de professores acerca de currículo e suas implicações na prática educativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante dos poucos estudos em torno da concepção dos professores sobre a definição, fundamentos e implicações de currículo frente à ação docente, é que nos deparamos com outros questionamos adjacentes e, portanto, com parte da problemática deste estudo que é: Será que os profissionais da educação e em especial os professores sabem o que é realmente o currículo? E quais as implicações destes currículos ou do que são suas “práticas curriculares” para a prática educativa? Existe alguma intencionalidade de relação entre a prática destes professores para com as suas incursões curriculares? Poderíamos atribuir o desinteresse dos

discentes pelos conhecimentos escolares com esta realidade de (in)compreensão relativa as práticas curriculares?

Considerando-se que o currículo se encontra intrinsecamente relacionado com a constituição das identidades dos sujeitos discentes assim como fortemente atrelado aos objetivos educacionais de cada contexto sócio-histórico como evidenciado por Silva (2013).

Parte-se assim, da premissa de que analisar como os docentes compreendem o currículo e suas peculiaridades, a partir da teoria das representações sociais é um caminho promissor para alcançarmos uma mudança significativa no cenário educacional, na medida em que, nós enquanto seres humanos constituídos de cognição e sociabilidade, ao realizarmos o processo de significação dos objetos e da própria realidade do grupo profissional ao qual fazemos parte, tanto influenciamos, quanto somos influenciados por esse mesmo objeto significado.

Assim sendo, é preciso um olhar mais atento sobre o desenrolar das práticas educativas no âmbito das escolas públicas, analisando até que ponto esta instituição vem cumprindo a sua função social, buscando compreender como os agentes educativos que nele se inserem, e em especial os professores são capazes de (re) significar o currículo articulando-o e implementando-o quando necessário, as necessidades da comunidade escolar da escola a qual trabalha a partir das experiências que vivencia em sala de aula.

Espera-se que diante dos resultados obtidos com tal estudo que fomenta-se ainda mais o trabalho de formação de docentes dos Anos Iniciais a partir de posturas ainda mais críticas e reflexivas junto aos sistemas educacionais. Para que estes possam de acordo com a real significação e prática vivenciada nas salas de aula da escola pública por estes profissionais reformularem os currículos, de maneira a se considerar os verdadeiros anseios e expectativas da classe professoral e conseqüentemente os anseios dos educandos. Até por que é no “chão das salas de aula” que as teorias curriculares se fazem presentes, seja consciente ou inconscientemente na prática pedagógica destes educadores.

Logo, compreender como os professores estão significando suas práticas educativas a partir da teoria das representações sociais é detectarmos a qual teoria curricular o mesmo se fundamenta, seja consciente ou inconsistentemente, e por consequência refletirmos até que ponto a sua prática está sendo relevante para a formação dos educandos.

Neste sentido, a relevância deste estudo monográfico se encontra em demonstrar que um dos achados e resultados da investigação aqui exposta é o fato de que a compreensão de currículo dos professores é produto e produtor da prática pedagógica em sala de aula. Assim também demonstrando-se a importância de um olhar atento sobre as variantes que podem

influenciar neste processo de significação do currículo e com isso consistir ainda mais as práticas educativas à luz não somente da interdisciplinaridade, mas, sobretudo, à luz da emancipação e do protagonismo dos docentes, enquanto pesquisadores e intelectuais, a partir de suas próprias ações educativas. Tal pesquisa busca contribuir também para que os professores possam aprofundar sua visão sobre as definições, fundamentos e implicações do currículo e, por conseguinte, reverem suas práticas em sala de aula, refletindo e criticando as peculiaridades deste currículo. Assim, como compreenderem a dimensão política de sua prática pedagógica enquanto educador.

Para tanto, utilizou-se como método de pesquisa a Teoria das Representações Sociais na perspectiva de Moscovici (1978) e Jodelet (1990), nas análises de autores como Arruda (2002); Alexandre (2004); Duran (2012); Franco (2004); Pedra (1997); Segal (2000); Mazzoti (1994) dentre outros, assim como, as discussões teóricas em torno da área curricular em estudos como os de Sacristán; Gomez (1998); Silva (2012); (Pedra (1997); Pacheco (1996), e das orientações conceituais referentes a prática docente, de estudiosos como Rios (2001) (2004) e Libaneo (1994) (2003). Diante de tais pressupostos e dentre as categorizações empreendidas a partir do trabalho de campo é que foram selecionadas as categorias de análises que serviram para fundamentar as reflexões dos dados coletados, que são respectivamente: Representação Social, Currículo e Práticas pedagógicas.

O interesse por tal temática surgiu a partir das minhas próprias indagações acerca da relação existente entre o currículo e a prática do professor em sala de aula no decorrer das discussões realizadas para a disciplina Currículo e Escola. Além de minhas reflexões diante do desinteresse da maioria das minhas colegas de turma em relação à relevância de tal disciplina para suas formações e, finalmente, pela inquietação com a funcionalidade e domínio de conteúdos e da didática geral no que refere à discussão de currículo vinculada às práticas docentes nos anos iniciais e, por conseguinte, destes elementos para com a compreensão do currículo em si.

Diante da complexidade de conhecimentos que englobam a área de estudo do currículo, assim como a sua importância fundamental para as concepções de educação, haviam inquietações que direcionavam a tal estudo a exemplo: Porque são poucos os estudantes dos cursos de licenciatura, assim como os profissionais que já atuam na educação que interessam em estudar com mais profundidade o campo conceitual de currículo? Como fazer educação, sem compreender as diversas perspectivas curriculares existentes e suas repercussões na formação dos alunos? Como atuar em sala de aula sem considerar que o puro

ato de planejar requer antes de tudo uma concepção de currículo e por consequência de educação?

O percurso metodológico do trabalho realizou-se aportando-se em uma pesquisa do tipo exploratória. Pois, assim como nos aponta Gil (1989), este tipo de pesquisa facilita o estudo sobre temas pouco estudados. Sendo que,

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 1989, p. 45).

Em busca de se realizar um trabalho de pesquisa consistente necessitou-se também aportar-se na pesquisa bibliográfica sendo a mesma fundamental, ao passo que é impossível se realizar qualquer estudo sem se fundamentar-se em teóricos que já estudaram a mesma realidade que desejamos nos aprofundar. Assim,

À medida que desenvolvemos interesse por determinados temas, vamos nos familiarizando com a leitura existente a esse respeito. Assim, estabelecemos uma sintonia entre a nossa proposta de reflexão e o tratamento já dispensado ao assunto por outros pesquisadores (MATOS, 2002, p.40).

Ter a clareza do objeto de estudo que almejava-se investigar facilitou o desenvolvimento do trabalho, na medida em que ao se buscar referenciais bibliográficos teve-se a compreensão de que neste tipo de pesquisa bibliográfica “o mais importante [...] é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (OLIVEIRA, 2007, *apud* JACKSON *et al*, p. 06). O que exige uma reflexão profunda entre os conhecimentos teóricos e os seus próprios conhecimentos acerca do objeto estudado. Portanto, apontar caminhos em prol de melhores esclarecimentos em torno da relação entre o campo conceitual das representações sociais de currículo e a prática pedagógica dos professores sem antes realizar reflexões em torno de estudos teóricos que já existem em torno de tais pressupostos, é, no mínimo, colocar-se em uma situação acríica do nosso objeto de pesquisa.

As análises aqui desenvolvidas pautaram-se pelas abordagens quantitativas e qualitativas com preponderância qualitativa, compreendendo-se que é preciso se superar a dicotomia entre números e as interpretações decorrentes dessas duas abordagens de investigações, na medida em que, dependendo do tipo de pesquisa realizada, em especial a pesquisa exploratória, se torna insuficiente apenas a quantificação dos dados, ao passo que na

pesquisa se deve também realizar a interpretação de sentidos das respostas dos entrevistados. Neste sentido,

Acreditamos que o melhor procedimento então, é o de combinar, sempre que possível, metodologias e técnicas, trazendo as leituras quantitativas e qualitativas, quando for o caso, a partir da construção lógica do pesquisador, porque essa ampliação nos oferece maior flexibilidade no pensar e no agir (MATOS, 2002, p. 37).

No que tange ao nosso campo de estudo tal realidade se fez necessária ao passo que para se compreender os pressupostos que alicerçam as representações sociais de currículo por parte dos professores é preciso se tecer considerações pautadas nos vários fatores que as fundamentam, dentre elas, por exemplo, as questões subjetivas dos professores pesquisados e suas condições contextuais de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Neste sentido, vale ressaltar que a coleta dos dados realizou-se através da aplicação de uma entrevista semiestruturada sendo que, ao estar tratando diretamente com a representação social de currículo das professoras pesquisadas precisamos considerar suas falas e interpretações destas, sendo a entrevista a técnica de coleta de dados mais adequada para este tipo de trabalho, pois,

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ et al., 1967 apud GIL, 1989, p. 113).

Optou-se pelo modelo de entrevista semiestruturada porque este modelo de entrevista permite tanto ao pesquisador, quanto ao sujeito pesquisado, uma maior flexibilidade no processo de coleta de informação, assim como enriquecer a análise dos dados ao passo que facilita o processo de obtenção de falas e interpretações, Matos (2002).

Para realização da entrevista foi utilizado um aparelho gravador digital de voz, na medida em que este tipo de recurso tecnológico possibilita a ampliação do “[...] poder de registro e captação de elementos de comunicação de extrema importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa” (SCHRAIBER, 1995, *apud* BELEI, et al., 2008, p. 189). As falas das entrevistadas após gravadas foram transcritas onde se tentou ao máximo resguardar a veracidade das informações coletadas criando-se

codinomes para as entrevistadas. Ao final, os dados foram categorizados por meio da técnica de categorização simples.

O método de análise dos dados empreendido foi a análise de conteúdo no qual, diante das falas coletadas dos entrevistados “o pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante” (SILVA, et al, 2009, p. 4559). Esse tipo de análise exige do pesquisador um olhar aprofundado sobre as falas dos entrevistados de maneira a conseguir captar as mensagens mais implícitas que elas expressam. Sendo-se, portanto, este trabalho de grande relevância, pois, no que se refere a interpretação das representações sociais das professoras pesquisadas foi necessário um trabalho de muita atenção as várias variáveis que interferem neste processo de significação, assim como pelos mecanismos que estas representações se apresentam.

Visando uma abrangência maior destes fatores fundantes do processo de produção das representações sociais de currículo considerou-se relevante realizar-se também observações da prática docente e encontros de planejamento das professoras pesquisadas, o que exigiu de mim enquanto pesquisadora conhecimentos relacionados à pesquisa científica, na medida em que este tipo de coleta de dados “[...] precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, *apud* REYES, MONTEIRO, 2010, p. 19).

Nesta produção monográfica o trabalho está organizado em três capítulos, o primeiro deles “**As representações sociais de currículo dos professores do ensino fundamental e seus rabatimentos na prática educativa**”. Neste apresenta-se uma discussão teórica em torno da teoria das representações sociais e suas influências para com o processo educativo assim como suas relações para com a compreensão de currículo dos professores e, por consequência, para o direcionamento de prática pedagógica destes. Reflete-se, ainda, neste capítulo, sobre o campo conceitual do currículo, as teorias curriculares e suas relações intrínsecas para com a dinâmica educativa. Discute-se a partir disso então, a importância dos professores compreenderem a relações existentes entre as suas representações de currículo e suas práticas em sala de aula e por consequência repensarem suas posturas podendo assim, cada vez mais se enxergarem como educadores críticos, reflexivos e construtores também de currículo.

No segundo capítulo, “**Das representações sociais de currículo dos professores as suas práticas educativas nos anos iniciais: relações interdependentes**” constitui-se de uma discussão acerca da relevância da teoria das representações sociais enquanto caminho de

esclarecimentos sobre dos processos educativos e em especial da relação intrínseca entre a compreensão de currículo dos professores e os seus modelos de práticas pedagógicas. Em um segundo momento, realiza-se uma caracterização detalhada das duas escolas pesquisadas assim como dos sujeitos de pesquisa, para finalmente poder-se tecer uma reflexão inicial sobre as representações sociais das professoras pesquisadas.

O terceiro capítulo formata-se enquanto **“As possibilidades advindas das representações acerca de currículo dentre os professores dos anos iniciais”** no qual evidencia-se a partir dos dados coletados e analisados que os professores, como geral, não têm um conhecimento sobre as teorias curriculares bem como ao caráter polissêmico de currículo, estando pois ao fundamentarem suas práticas à luz de representações sociais de currículo enquanto elementos que se relacionam a uma prática fundamentada em perspectiva de prática pedagógica tradicional e técnica. Busca-se relacionar tal realidade a fragilidade das formações continuadas destes profissionais para com a complexidade de conhecimentos que engloba o campo conceitual de currículo, assim como a falta de um trabalho de articulação e otimização das práticas curriculares no âmbito das escolas públicas.

Finalmente é suscitada a importância de estudos como estes para se reverter tal realidade de não conhecimento sobre currículo e as reverberações deste para com o processo educativo, por intermédio de novas propostas de formações continuadas sobre currículo, assim como reformulações curriculares pautadas nas realidades contextuais dos profissionais da escola pública, considerando que estes são os principais agentes de construção e efetivação de currículo no espaço da sala de aula e para além dela.

## CAPÍTULO I

### 1. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CURRÍCULO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS REBATIMENTOS NA PRÁTICA EDUCATIVA

*Recordo-me de numa noite estar sentado, depois de um dia de absoluta frustração, dizendo para mim próprio, repetidamente, “De onde diabo veio isto (ou seja, o currículo)?” (GOODSON, apud GOODSON, 2001, p. 48).*

Muitos são os estudos que versam sobre o currículo e por consequência do papel da educação pública frente a uma sociedade moderna tão marcada pelas desigualdades sociais e os problemas decorrentes delas, como é o caso dos estudos em Libâneo (2003); Moreira; Macedo (2002); Sacristán; Gomez (1998); Pacheco (1994); Rios (2001) (2004) dentre outros. Esses estudos muito contribuem para uma busca pela qualidade da educação, na perspectiva de nos fazer repensar sobre como nossas práticas educativas estão sendo desenvolvidas no âmbito de nossas escolas públicas no tocante às questões curriculares.

É nesta perspectiva de investigação acerca da relação entre projetos educativos e busca por qualidade de aprendizagem que recaímos em questionamentos fundamentais, os professores tem a compreensão sobre as diversas correntes teóricas curriculares? Como os currículos estão sendo organizados e aplicados a partir da sala de aula? Como estes professores estão representando estes currículos enquanto dimensionadores de suas práticas pedagógicas? Estão os professores tendo consciência que suas práticas se orientam mediante as suas representações sociais de currículo e por consequência pelos modelos de educação decorrentes destas?

É diante desse panorama que surge a inquietação deste trabalho, ao fundamentar-se em uma tentativa de analisar as representações sociais de professores acerca de currículo e suas implicações na prática educativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para responder tais questões apontamos a teoria das representações sociais como um dos caminhos mais promissores que vem se apresentando atualmente e que busca dar respostas aos anseios produzidos pelos problemas educacionais. Mas o que é uma representação social? Em que se fundamenta tal teoria?

## 1.1 A Teoria das Representações Sociais

A teoria das representações sociais passou a se destacar com maior evidencia a partir dos estudos de Serge Moscovici em meados dos anos 80, como uma tentativa de aproximar o universo consensual do científico, buscando-se evidenciar que ambas as esferas não são estanques e influenciam diretamente no processo de significações dos sujeitos sobre suas realidades conforme Arruda (2002).

Segundo o próprio Moscovici uma representação social é “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, *apud* ALEXANDRE, 2004, p. 126). Ou “[...] um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais” (op cit, p.131).

Neste sentido,

O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo retificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambas, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana (ARRUDA, 2002, p. 130).

Um dos pontos defendidos por Moscovici é que a inserção do conhecimento científico no universo cotidiano dos sujeitos não comprometeria a veracidade deste primeiro, como muitos estudiosos apontavam até então. Para o autor nesta inserção, se recriaria um novo conhecimento com suas bases próprias e obedecendo as necessidades dos universos contextuais dos sujeitos que elaboram este novo conhecimento.

Vê-se, pois, do que se trata: da formação de outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso. Não reproduz um saber armazenado na ciência, destinado a permanecer aí, mais reelabora, segundo a sua própria conveniência e de acordo com os seus meios, os materiais encontrados. Por conseguinte, participa da homeostase sutil, da cadeia de operações pelas quais as descobertas científicas transformam ao atravessá-lo, e engendram as condições de sua própria realização e renovação (MOSCOVICI, 1978, *apud* DURAN, 2012 p. 232).

Sendo, pois, uma representação dentro deste contexto, uma forma que os indivíduos criam e partilham recorrentemente, transposta para um inconsciente coletivo para significar um objeto ou um dado conhecimento do universo científico, para torná-lo explicável sem

necessariamente esta explicação ser consciente ou fundamentada teórico-metodologicamente. Esse objeto ou conhecimento passa a fazer parte do cotidiano e universo consensual e comunicável destes sujeitos.

Uma percussora nos estudos de Moscovici que muito veio a contribuir com suas reflexões é Jodelet (1990), que ao ser citada por (Sêga, 2000, p. 129), aponta que as representações sociais tem cinco características fundamentais, que são respectivamente:

- a) é sempre representação de um objeto;
- b) tem sempre um caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e ideia, a percepção e o conceito;
- c) tem um caráter simbólico e significante;
- d) tem um caráter construtivo;
- e) tem um caráter autônomo e criativo.

Neste sentido, é percebível portanto, que toda representação assim como nos esclarece Pedra (1997) é representação de algo, se realizando em um dado contexto, por grupos sociais específicos, e por pessoas individualmente. Logo, ao se realizar uma representação é impossível alcançarmos a cópia fiel do objeto representado, é simplesmente como o próprio substantivo aponta, uma maneira de representar as coisas e não as coisas representadas propriamente ditas.

Mas por que social?

É preciso que estejamos atentos para enxergarmos que essas representações se fazem importantes, na medida em que não surgem do nada, como tão pouco podem ser ignoradas, considerando-se que, como o próprio adjetivo empreendido “social” nos aponta, estas representações tem a função de fundamentar na maioria das vezes inconscientemente a ação dos sujeitos.

Entende-se, pois, que as representações sociais não refletem somente o lugar do indivíduo ou das classes na estrutura social; elas exprimem, fundamentalmente, o modo como o indivíduo ou a classe toma consciência e responde à própria estrutura social. (PEDRA, 1997, p.19).

Neste sentido, estas representações sociais são guias produzidas no inconsciente coletivo e se relacionam diretamente nas condutas dos sujeitos em suas vivências diárias, nas conversações e na maneira como enxergam o mundo e suas relações sociais.

Neste contexto, a Teoria das Representações Sociais se constitui enquanto uma nova reflexão acerca dos processos de significações inconscientes dos indivíduos sobre suas

práticas cotidianas. Assim sendo, “[...] elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos [...] ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem” (FRANCO, 2004, p.170). Como se percebe, esta nova perspectiva de investigação se constitui como uma tentativa de explicar a realidade considerando-se a subjetividade dos sujeitos e os espaços nos quais estes processos de significação são elaborados.

E por que se utilizar de tal base teórica para compreender melhor os processos educativos existentes em nossas escolas? E o papel do professor no que se refere à aplicação dos currículos?

## **1.2. A Teoria das Representações Sociais e suas contribuições ao processo educativo**

Tanto o professor quanto a escola a qual este se insere, se baseiam em representações sociais de educação, formação humana, valores, conhecimentos essenciais para serem ensinados, enfim, baseiam-se em uma perspectiva curricular para fundamentarem suas práticas. Mas até que ponto a escola e estes professores têm a consciência disso? Estão estes compreendendo a que perspectiva curricular estão se orientando e quais as consequências destas para a formação das crianças e dos jovens que adentram as nossas escolas públicas? Assim como para a qualidade de seus trabalhos docentes e para a consolidação de suas estruturas de formações continuadas no âmbito de estratégias metodológicas de transposição do conteúdo programático?

Pela busca de tal compreensão é que apontamos a teoria das representações sociais como um caminho promissor para um estudo aprofundado dos problemas que assolam as escolas públicas e que interferem diretamente no processo de aprendizagem e permanência dos estudantes dentro das salas de aula. Haja vista que,

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (MAZZOTI, 1994, P.2-3).

Assim, compreendermos por qual perspectiva curricular as nossas escolas estão se orientando, qual a compreensão dos professores sobre o currículo e o que cada uma dessas representações sociais de currículo acarretam ou não para a formação dos educandos, é um caminho para obtermos um maior panorama das condições reais de aplicação dos currículos

em nossas escolas públicas e por consequência revermos os problemas do sistema educativo e finalmente apontarmos caminhos de mudanças mais contundentes para suas soluções.

Para tanto, nada mais importante do que compreendermos por quais representações de currículo os professores estão orientando suas práticas pedagógicas na sala de aula, e por quais contextos estas representações estão se constituindo. Considerando-se que um dos pontos chaves da investigação de Moscovici segundo Pedra (1997), foi buscar compreender justamente até que ponto haveria variações no processo de significação de uma dada realidade, quando o conhecimento sobre esta mesma realidade deixa de ser apenas de domínio científico passando, pois, para o universo cotidiano dos sujeitos.

Considerando-se, que um conhecimento pode sofrer variações ao ser interpretado nas vivências cotidianas dos sujeitos quando estes o representam, eis portanto uma questão fundamental. Como as propostas curriculares que são elaboradas na maioria das vezes, por profissionais que não atuam diretamente com a realidade cotidiana das escolas públicas estão sendo representadas e aplicadas pelos professores dentro das salas de aula?

Assim, o professor precisa realizar o processo de representação social sobre estes currículos para finalmente fundamentar sua prática de ensino. E estas representações sociais de currículo podem ocorrer mediante aos contextos e experiências que estes profissionais se encontram e vivenciam no desenvolver de suas práticas docentes, tanto nos espaços da própria escola em que trabalham, em suas formações continuadas, experiências com os colegas de profissão, atividades extraclasse e por que não principalmente, mediante o seu processo de reflexão contínua de sua prática. Mas este tem a compreensão desta realidade?

Logo, a representação social de currículo do professor é o ponto chave escolhido por esta investigação para compreendermos por qual modelo de educação e formação de homem que este profissional se orienta, assim como se os contextos em que estas representações foram elaboradas, corroboram ou não para a qualidade destas representações e por consequência de suas práticas.

Pedra (1997, p.23), vem esclarecendo que na teoria proposta por Moscovici, a produção de uma representação social ocorre mediante seis tendências explicativas que são respectivamente: **a)** A atividade cognitiva do sujeito sobre seu contexto social, **b)** os aspectos significantes da atividade representativa, **c)** a representação como forma de discurso, **d)** a prática social do sujeito que toma relevância, **e)** as relações intergrupais que determinam a dinâmica das representações e, finalmente, **f)** os sujeitos como portadores de determinações sociais. Pois, assim

Embora as diferentes tendências operem com diferentes ênfases e, por vezes, coloquem-se em posições teóricas antagônicas, estão de acordo em pelo menos, dois pontos: o primeiro deles refere-se a interferência do meio na constituição das representações, e o segundo ao fato de que as representações necessitam de uma consciência que as sustente (PEDRA, 1997, p. 23-24).

É importante se destacar também, que estas representações sociais apesar de sempre serem condicionadas aos contextos em que são elaboradas, nem sempre os sujeitos que as elaboram tem uma consciência sistemática sobre os seus fundamentos. “Acreditamos que elas são elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento” (FRANCO, 2004, p.171). Daí a necessidade de compreendermos as ações dos indivíduos considerando até que ponto estes tem consciência dos seus atos, assim como em que se fundamentam para desenvolverem suas compreensões de mundo e conseqüentemente suas ações sobre este mundo.

Pode-se perceber então, que na medida em que estas representações sociais são produtos de significações dos sujeitos pertencentes a um dado grupo social, se configuram como “[...] verdadeiras teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, em uma cultura e espaço próximo, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta do real” (MACHADO, 2007, p.16). Ou seja, apesar de serem fortemente influenciadas pelo grau de interação desses sujeitos com o conhecimento científico, conhecimento de experiências provenientes de seus espaços e grupos profissionais ao qual pertencem e também pelas respostas dos seus processos cognitivos no decorrer de suas relações sociais, estas representações sociais, não são e nem precisam ser reconhecidas como conhecimento científico, na medida em que tem suas próprias dinâmicas para se fundamentar e que sendo assim, também influenciam fortemente na conduta humana.

Trazendo novamente para a realidade pedagógica, é fundamental se fomentar propostas de reformulações curriculares que possam incluir os professores a participarem como construtores destes currículos, oferecermos formação tanto inicial como continuada para melhor esclarecimento de estudo destes profissionais sobre este campo conceitual tão amplo, assim como considerarmos os contextos sociais, ou seja, a própria escola em que estes educadores ensinam, como campo de pesquisa para se averiguar as condições reais em que estes currículos estão sendo aplicados mediante as ressignificações por parte destes profissionais.

Este é um dos caminhos importantes para revermos a relevância da ação do educador enquanto um ser ativo no processo de reestruturação do currículo a partir de suas próprias representações. Dentro desta mesma linha de pensamento Pedra (1997) também esclarece a necessidade de um olhar atento sobre tal realidade, considerando-se que,

Frequentemente, esquece-se que o professor, como profissional em sala de aula, traz suas próprias representações; algumas delas elaboradas quando ainda buscava sua qualificação e outras derivadas de sua experiência direta com as condições materiais do exercício profissional. Tais representações serviram de filtros não apenas para seu relacionamento com seus alunos, mas fundamentalmente, como filtros interpretativos dos conteúdos próprios da disciplina que leciona (PEDRA, 1997, p. 56).

Essas representações docentes têm um alcance ainda maior de maneira que não se limitam a influenciarem apenas na interpretação dos conteúdos a serem ensinados, mas também no modelo de formação humana das crianças e jovens. Assim, mediante suas representações, por exemplo, de ética, moral, comportamentos, profissionalização, enfim, de cultura, é que este professor irá se embasar para fundamentar sua prática em sala de aula no que tange tais aspectos intrínsecos a atividade educativa.

Assim, mesmo as escolas públicas atualmente estando recebendo um intenso fluxo de crianças oriundas de todas as camadas sociais, o que vem a cobrar cada vez mais do educador e de todos os demais agentes educativos uma postura democrática, não obterá uma real equidade social se os professores não refletirem sobre o currículo e buscarem adequar as suas práticas, de maneira a considerarem a diversidade cultural dessas crianças no decorrer de suas práticas docentes.

Não adianta, pois, termos em salas de aula professores que podemos até denominar de meros “tarefeiros” despolitizados e descompromissados para com uma educação de qualidade que venha a fomentar a transformação social, e sim, profissionais que possam usufruir de uma formação docente voltada a reflexões curriculares que fundamentem a sua prática profissional para que tenham a consciência de que

[...] os conteúdos pragmáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam construção curricular, entre outros, devem estar contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais que estão envolvidos nessa construção, a saber, educandos, educadores, gestores, pais, comunidade educativa (escolar ou não) (SCOCUGLIA, 2005, p. 82).

Logo, a questão central deste processo, encontra-se no caráter de poder que tais representações de currículo apresentam na prática docente, na medida em que quando o professor em sala de aula precisa fazer escolhas, escolhas estas que necessitam de representações sociais sobre currículo para as sustentarem, este professor tem o poder de decidir, por exemplo, as metodologias mais eficazes, os conteúdos, as regras de condutas em sala de aula, e tudo isso depende, portanto, de suas representações de currículo que são construídas, seja na sua formação inicial ou continuada, assim como nos contextos reais da escola a qual trabalha e que inevitavelmente influenciam fortemente na construção e aplicação deste currículo. Haja vista que,

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 à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 08).

Deste modo, o que apontamos, portanto, é a necessidade destes professores compreenderem que no cerne do currículo o que existe na verdade é uma questão de representação Pedra (1997), tanto dele como profissional para com o currículo em si, como daqueles que elaboraram as propostas curriculares em prol do processo educativo. Só assim, estes profissionais serão capazes, com mais consciência, de reorientarem suas práticas de forma mais contundentes as reais necessidades dos discentes e não sob influências das ideologias sociais.

### **1.3 O professor como agente curricular**

O professor precisa compreender que os conhecimentos e modelos de práticas que se fundamentam no currículo e que chegam para ser aplicados pelo educador em sala de aula, são produtos de relações históricas e interesses de determinados grupos sociais e que nem sempre estão de acordo com os interesses dos educandos, e que sendo assim cabe a este educador configurá-los de maneira a tornarem-se relevantes para estes educandos.

Neste sentido,

Na medida em que os significados expressos na representação não são fixos e estáveis, mas flutuantes e indeterminados, o currículo pode se transformar numa luta

de representação, na qual eles podem ser redefinidos, questionados, contestados (SILVA, 2012, p.195).

Logo, se o professor compreender que o currículo não se limita apenas ao programa de conteúdos fixos e imutáveis, mas como um campo de disputa de contestações de representações, o mesmo terá a consciência de que ele próprio também é construtor de currículo e não apenas um reprodutor de conteúdos programados.

Neste contexto, passamos a abrir caminhos de estudo em prol de um currículo mais sensível a realidade pedagógica de nossas escolas públicas, na mediada em que deixamos de considerar os professores como meras máquinas transpositoras de frações ou de elementos do currículo, ou tão pouco simples imitadores de práticas docentes pré-existentes em seu cotidiano profissional e até mesmo estudantil, enquanto discente da educação básica ou do nível superior, assim como discutidas pela classe professoral. Mas sim, enxergamos estes professores como seres humanos que possuem a capacidade de ressignificarem todos estes contextos, alcançando, portanto, uma melhoria de suas práticas pedagógicas

Nesta mesma linha de pensamento, Mazzoti (1994) também, nos alerta ser necessário um olhar atento para as representações sociais destes professores, pois uma representação, por ser produto da percepção dos indivíduos sobre um dado objeto de conhecimento, nos limites contextuais aos quais este processo de significação é realizado, nem sempre condiz com a realidade que busca significar, estando na maioria das vezes sobre influência das ideologias que por sua vez, influenciam diretamente no imaginário social. Sendo que este imaginário social, neste contexto,

[...] “mascara”, assim, os problemas reais, as pressões, os conflitos cotidianamente vividos pelos indivíduos. A aceitação ou recusa das instituições, dos projetos de organização social, da adesão a certas utopias, dependem do universo simbólico que se criam em todas essas questões (FERREIRA, EIZIRIK, 1994, p. 08).

Logo, um professor precisa compreender claramente todos os fatores sociais que afetam diretamente no seu processo educativo, o que estes acarretam em aspectos positivos e negativos para a dinâmica educativa e por consequência para a formação de seus educandos, para assim, ser um profissional capaz de redirecionar sua prática.

Vê-se, portanto, a necessidade de entendermos até que ponto os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão tendo a dimensão de currículo e suas influências para

com a prática educativa na organização escolar, sendo um caminho promissor a análise de suas representações sociais sobre este currículo que os orientam.

Para compreendermos a influência que as representações sociais de currículo acarretam para o direcionamento da prática dos professores em sala de aula e por consequência sobre os processos de aprendizagem dos estudantes, é necessário antes de tudo, que tenhamos algumas discussões em torno de currículo e façamos uma correlação entre as teorias de currículo e suas respectivas concepções de educação.

Mas afinal o que seria o currículo? E para que serve?

#### **1.4. O caráter polissêmico do currículo, as teorias curriculares e suas influências à prática pedagógica**

Buscar apontar claramente uma definição para o termo “currículo” não seria aqui o objetivo, até por que muitos teóricos ao se aprofundarem na aventura de compreenderem tal campo de estudo, tais como: Caswell e Campbell, (1935), Bestor (1956), Johnson (1975), Taba (1974), Beauchamp (1968), Coll (1987), William (2007), Pacheco (2006) dentre outros, apresentam uma definição a partir de suas perspectivas linhas de estudos, vindo a compor o caráter polissêmico deste campo conceitual que é o currículo. Estes ao se fundamentarem, pois, em três tendências basilares de estudos curriculares que são respectivamente: A perspectiva **tradicional**, a **crítica** e a **pós-crítica**, conforme Silva (2013). É perceptível, portanto, que não existe uma conceituação fixa de currículo, mas sim, várias conceituações resultantes de sua polissemia Pedra (1997).

Pretende-se então neste estudo, apresentar que este campo conceitual tão amplo e dinâmico, se orienta mediante aos princípios educativos a que cada sociedade seleciona como sendo relevantes ou não para serem transpostos para os seus respectivos sistemas educativos, para que estes se responsabilizem diretamente com a formação do modelo de homem educável que tal sociedade está almejando Silva (2013).

Esta realidade se evidencia claramente nos estudos voltados para os esclarecimentos em torno da organização e implementação do Projeto Político Pedagógico das escolas, como exemplo, os estudos de Vasconcellos (2012), sendo que o mesmo aponta que este Projeto Político Pedagógico, ou também chamado (PPP), é um guia de princípios educativos, elaborado pela própria escola, e que não deve ficar apenas como um ideal de educação, mas se fundamentar nos problemas concretos desta, resgatando o valor do planejamento para a ação docente e visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem, estando, pois, em um

movimento de transformação contínua, ao passo que a escola é um ambiente mutável. O projeto político pedagógico se apresenta, pois, como,

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 1956, p. 169).

Este se configura como um espaço de excelência para a participação do professor e dos demais agentes educativos que compõem a organização escolar, para que possam apontar quais as suas expectativas em relação às dificuldades de aplicação dos currículos em sala de aula, assim como se colocarem enquanto profissionais críticos e reflexivos acerca do modelo de educação que consideram de maior relevância para ser implantado.

Mas para tanto, é preciso que os professores possam compreender, que toda e qualquer ação educativa não surge do nada, mas se orienta a partir de uma organização e sistematização do ensino. Ensino este, que é pensado previamente de acordo com os interesses de um determinado contexto social, ao passo que “Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p.17). E que diante de tal realidade “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre os sistemas educativos num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTAN, 1998, p. 17).

O que se torna relevante neste contexto considerando o que já foi discutido até aqui, não é apontar apenas o caráter polissêmico do termo “currículo” é claro, mais antes de tudo, explicitar que no cerne da epistemologia de uma teoria curricular existe uma perspectiva de formação humana. Logo,

Os vários conceitos atribuídos ao termo currículo não descrevem realidades diferentes, apenas informam sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu. As ênfases são variadas: o conteúdo, a experiência, as atividades ou a própria organização curricular, mas a realidade descrita não se modifica. É então, uma questão de perspectiva e não propriamente de polissemia (PEDRA, 1997, p. 31).

Ao nos aprofundarmos um pouco mais nos estudos sobre currículo em busca de compreendermos melhor este campo conceitual percebemos que, é esta sua característica polissêmica, uma das maiores dificuldades para a ampliação da compreensão de todos os

agentes educativos no que se relaciona a compreensão sobre tal campo de estudo. Daí talvez, a resistência dos alunos dos cursos de graduação em Pedagogia, assim como os demais profissionais da educação que atuam diretamente com a dinâmica educativa das escolas, em resistirem às pesquisas voltadas para o campo do currículo, o fato do mesmo não ser um campo com uma terminologia fixa e que exige de seus adeptos de estudo um maior interesse duradouro para compreender sua complexidade.

Segundo Pedra (1997), foi na década de 1970 que os estudos sobre este campo conceitual começaram a apresentar uma abrangência maior daqueles estudantes que se interessavam a compreender o currículo, sendo que neste mesmo período,

[...] entra em vigor a Lei 5.692/71 (que introduziu e fixou um conjunto de expressões nas quais o currículo ora é substantivo, ora é adjetivo “currículo pleno” “plano curricular”...); a disciplina “Currículos e programas” foi introduzida no conjunto das disciplinas obrigatórias para a formação do pedagogo e foram criadas os primeiros cursos de pós-graduação que tomaram o currículo por área de concentração (PEDRA, 1997, p. 10).

A partir daí, tal campo conceitual deixa de se restringir apenas ao domínio acadêmico, e passa a apresentar uma abertura maior para os demais agentes educativos, o que vem expressar cada vez mais o caráter polissêmico de tal campo conceitual que vai sendo interpretado a partir de várias perspectivas de estudo.

Um dos grandes teóricos que se destacou na busca pela compreensão das bases conceituais em que se fundamenta os projetos educativos e reformulações curriculares foi Jose Augusto Brito Pacheco que em seu artigo **Área escola: Projeto educativo, curricular e didático** (1994), deixa claro a sua postura de crítica em relação a falta de participação do professor no que se refere a compreensão epistemológica do currículo e de seu caráter enquanto projeto educativo, ao apontar que frente as reformas curriculares, a este profissional “professor” fica relegada apenas o papel de consumidor e reproduzidor de técnicas de ensino, Pacheco (1994).

Daí que os obstáculos principais se situem numa crescente descurricularização do professor, ou seja, numa tendência invariante de tornar o professor num executante ou implementador de decisões curriculares, cuja imagem se apresenta algo deliberado por que não se outorga um papel participante e activo no desenvolvimento do *currículum*. O protagonismo do professor se existe, é mais de acção do que de concepção, mas de prática que de projecto por que jamais se perspectivou o *currículum* como projeto sócio-educativo e didático e sempre se olhou para a aula como local de execução do *currículum* mediante o cumprimento dos programas (PACHECO, 1994, p. 51).

É diante desta lacuna referente à falta de valorização do papel do professor, tanto na compreensão quanto na elaboração do currículo, assim como das representações sociais recontes desta que tal investigação monográfica faz-se relevante.

Para os professores iniciarem uma reflexão sobre o campo conceitual do currículo, e melhor fundamentarem suas práticas a partir de tais reflexões em torno deste, aqui no Brasil estes podem se deleitar com a leitura de um dos teóricos que mais se destacou nesta linha de estudos e que muito vem colaborando para melhores esclarecimentos sobre o desenvolvimento das teorias curriculares, que é Tomaz Tadeu da Silva, que em seu livro **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo** (2013), analisa as diversas teorias curriculares, não visando apontar um conceito definitivo para o currículo, mas evidenciando claramente que as teorias curriculares são elaboradas de acordo com as necessidades sociais de quem as elabora.

Neste livro Silva (2013), expõe um histórico das teorias curriculares que são respectivas denominadas como: “**Teorias Tradicionais**, que concebem o processo educativo nas respectivas palavras-chave e principais categorias de análises caras à fundamentação teórico-metodológica de cada uma dessas linhas de estudos curriculares, que são: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. **Teorias críticas**: Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. **Teorias pós-críticas**: identidade, alteridade, diferença, subjetividade e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo” (SILVA, 2013, p.17).

Cada concepção curricular que o mesmo aponta, apresenta uma visão de formação de homem inserido em um dado contexto social. Realidade esta, que não pode ser desconsiderada ao passo que,

A prática de ensino não é simplesmente uma criação de indivíduos no cenário da escola. Está formada por estruturas que transcendem o poder de qualquer indivíduo para realizar a mudança. Essa estruturação é evidenciada na seleção, na sequenciação e na organização dos conteúdos do currículo; nos programas de tarefas de aprendizagem que controlam como se trabalha o conteúdo; na forma como os alunos/as são organizados socialmente e como os recursos e o tempo são atribuídos e distribuídos” (ELLIOTT, 1991, *apud* SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.377).

Logo, nenhuma escola consciente ou inconscientemente, trabalha sem se fundamentar em um projeto de educação, neste sentido, as suas formas de planejar, organizar suas tarefas, engajar seus professores em suas práticas, assim como auxiliá-los quando necessário em suas práticas pedagógicas, é reflexo desta interação recíproca entre currículo e interesses educativos. Sendo evidente que cada modelo de projeto educativo tem suas bases inevitavelmente com uma ou mais perspectiva teórica curricular, seja ela, tradicional, crítica ou pós-crítica.

Mas, e os professores de que maneira representam o currículo? E esta representação considera a relação que este currículo tem com a formação das crianças? Esses professores que estão atuando em nossas salas de aula tiveram a oportunidade de discutir tais concepções? E até que ponto a ausência destas concepções ou de outras concepções diferentes da epistemologia de currículo interfere em suas práticas docentes em sala de aula?

Como já compreendido até aqui, se “[...] o problema fundamental do currículo é o da representação” (PEDRA, 1997, p.12), e se existe a ausência dos profissionais docentes para com uma maior compreensão acerca da relação entre o currículo e suas práticas pedagógicas, então, nada mais relevante de que incentivamos estudos voltados para a interpretação das representações de currículo dos professores. O que nos faz retornarmos a questão central deste estudo monográfico: Quais as implicações que as representações sociais sobre currículo dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental exercem sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula?

E necessário evidenciar que, os professores que significam o currículo baseando-se a partir de uma **visão tradicional** compreenderam o processo educativo de maneira sistemática e mecanicista, ao passo que nesta linha de concepção, o currículo escolar baseia-se em pressupostos tecnicistas. Um dos maiores expoentes dessa linha de pensamento também citado por Silva (2013) é Bobbit, que em seu livro “**The curriculum**” (1918), defendia uma concepção de educação que fosse eficiente ao passo de responder aos anseios de industrialização e urbanização americana. Assim,

As respostas de Bobbit eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles formam realmente alcançados (SILVA, 2013, p. 22-23).

Nesta perspectiva, toda metodologia desenvolvida em sala de aula pelo professor tinha como objetivo fazer com que os alunos aprendessem os conhecimentos e comportamentos definidos pelo currículo. Eram definidos os objetivos educacionais e cabia ao professor atingi-los. Neste modelo de educação o currículo correspondia a

[...] uma linha de produção dividida ordeiramente em disciplinas, enviadas em unidades de tempo preestabelecidas, organizadas em graus e controladas por testes estandardizados, destinados a excluir as unidades defeituosas e a devolvê-las para reelaboração (REICH, *apud* CANÁRIO, 2006, p. 16).

Esta perspectiva desconsiderava o caráter político do currículo quanto à inexorabilidade do processo de escolarização fundamentalmente para o mercado ao se fundamentar

[...] numa base prescritiva e apolítica, sem nunca por em causa a própria essência do currículo, isto é, continua a estar centrado no “como” construir o currículo, sem nunca questionar “o que” (que) ele pretende transmitir, reconhecendo assim o *status quo* como referencia desejável (SOUSA 2002, p. 8).

Portanto, dentro deste contexto, o professor seria um mero transmissor e o aluno receptor passivo de informações sem nenhuma subjetividade, cultura, e crenças, o que é muito prejudicial, na medida em que segundo (SCOCUGLIA, 2005) ao analisar o currículo apoiando-se nas reflexões de Paulo Freire, aponta que,

[...] a construção do currículo não deveria ser uma doação dos supostos detentores exclusivos do conhecimento elaborado/escolar, mas um instrumento da ação dialógica de todos os atores sujeitos escolares que têm o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construir o currículo (SCOCUGLIA, 2005. p. 83).

Logo, o professor precisa compreender que, o conhecimento partiria do estudo da realidade que se deseja investigar, sendo tal processo de investigação pautado por um diálogo constante entre quem ensina, aprende e o objeto em estudo a ser apreendido. E não como um conhecimento distante e proveniente de uma seleção realizada segundo critérios elitistas como vem ocorrendo nos currículos atuais. Assim, o professor precisa estar atento ao fato de que, atualmente se torna inconcebível um modelo curricular baseado nesta perspectiva apolítica. Ao passo que,

No contexto da sociedade contemporânea, a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas [...] (LIBÂNEO, 2003, p. 118).

Ainda segundo Silva (2013), em busca da superação de tal concepção tradicional de currículo surgem as **teorias críticas do currículo**, que criticam acirradamente a suposta neutralidade do processo educativo e tem como objetivo evidenciar a necessidade de uma reflexão crítica em torno dos processos de aprendizagem e suas influências para o processo de transformação social.

Silva (2013), ainda esclarece que são muitos os teóricos que se destacam nesta vertente de estudos críticos sobre currículo, dentre eles podemos citar: Althusser (1970), Bourdieu; Passeron (1970), Bernestain (1971), Apple (1979), aqui no Brasil Paulo Freire (1970), dentre outros. Todos estes estudiosos ao beberem nas fontes marxistas buscaram explicitar o caráter ideológico da educação no tocante a relação intrínseca entre escola e trabalho nas sociedades capitalistas. Neste sentido, o mesmo autor nos aponta que,

É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade. Trata-se de um processo bidirecional (SILVA, 2013, p.33).

O professor que representa o currículo enquanto instância neutra, certamente estará sempre preocupado a adequar a sua prática de maneira a preparar o seu aluno prioritariamente para o mercado de trabalho, sem questionar-se sobre as desigualdades sociais do modelo de produção capitalista, se preocupará apenas em transmitir os conhecimentos disciplinares sem questionar a si e aos seus alunos para o que, ou para quem, os mesmos estão servindo, planejará suas aulas desconsiderando a pluralidade cultural trazida pelos alunos para a sala de aula e irá considerar a escola enquanto instituição isenta de todo e qualquer problema social.

Também não compreenderá que oferecer uma educação para a cidadania não se fundamenta na perspectiva de mostrar aos educandos os seus “direitos e deveres” apenas, discurso que muito se evidencia nas propostas educativas, mas que na verdade uma prática docente voltada para a verdadeira cidadania deve oportunizar aos educandos experiências de aprendizagens voltadas para incentivar o seu espírito participativo, ou seja, que os mobilizem

a participarem dos processos de tomadas de decisões nos rumos de sua cidade, que estes tenham uma consciência emancipativa frente o que acreditam ser importante para uma melhoria da qualidade de vida de sua comunidade.

Uma formação de qualidade deve preparar o estudante sim para o mundo do trabalho, evitando a sua exclusão da sociedade no que se refere a sua garantia de subsistência financeira, porém, de uma maneira que fomente também neste mesmo educando a sua capacidade crítica e reflexiva sobre o trabalho que irá desenvolver, o capacitando pois, para enxergar toda forma de prática que limite as suas possibilidades de transformação social, crescimento, construção de sentidos de sua própria ação sobre o mundo.

Neste sentido é preciso que os professores compreendam a diferença entre preparar o estudante para o trabalho, que no seu sentido original, tem a finalidade de construção, crescimento e humanização, assim Kruppa vem esclarecendo,

É pelo trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Mas não fazem isso apenas de forma repetitiva. Ao transformar a natureza, homens e mulheres acumulam conhecimentos que, simultaneamente, mudam sua forma de produzir os meios de sua própria vida e sua relação com a natureza (KRUPPA, 2005, p. 03).

E preparar o aluno para o mercado de trabalho atual, que se configura situado em uma sociedade capitalista e globalizada a qual exige capacitação mecânica dos profissionais.

Nesta sociedade capitalista, o controle fica sobre o poder das multinacionais, que por sua vez exercem grande influência sobre os sistemas educativos, cobrando cada vez mais que estes profissionais sejam meros tecnicistas, hábeis, versáteis, mas o menos pensantes possíveis, ao passo de oferecerem mão de obra qualificada ao mesmo tempo de não serem também capazes de enxergar as relações de dominação que estão sendo submetidos como esclarece Rodrigues (2007). Um profissional que

Ao trabalhar lhe parece natural que certas pessoas tenham que trabalhar em troca de um salário para viver como se isso sempre houvesse existido e, ainda, como se tivesse que continuar existindo para sempre. Esse indivíduo não vê a sociedade capitalista como uma sociedade historicamente construída pela luta entre uma classe com intenção de ser a classe dominante (a burguesia) e outras classes que acabaram sendo submetidas a esta classe dominante, transformando-se em proletariado. Não. A medida que o tempo passa a sociedade capitalista se estabiliza, ela é percebida pelas pessoas, na vida cotidiana, como a única sociedade possível (RODRIGUES, 2007, p.37).

O trabalho neste contexto, deixa de ser um ato construtor de humanização e passa a desumanizar o homem na medida em que este, assim como nos aponta o referido autor, não percebe as relações de interesse que o tornam um trabalhador mecanizado e sem muitas expectativas de transformação de sua realidade social.

Como já exposto anteriormente, é intrínseco a escola formar para o mundo do trabalho e não como muitos pensam para o mercado de trabalho. Assim, é preciso que os educadores no decorrer de suas práticas pedagógicas compreendam que o educando não pode ser simplesmente preparado a oferecer mão de obra qualificada ao sistema econômico dominante, mas que também, seja um profissional pensante, empreendedor, que enxergue outras maneiras de desenvolvimento econômico, como por exemplo, que seja capaz de se articular em cooperativas, associações e outras frentes de trabalho de cunho mais igualitário e autossustentável, e que não necessariamente se direcione ao modelo de organização capitalista.

Se assim não o for, a reprodução das desigualdades sociais provocada por esta apolitização do currículo pode ser muito prejudicial, considerando-se que, na nossa sociedade atual precisamos de indivíduos conscientes de suas funções no tocante a transformação social, indivíduos estes, capacitados com as habilidades técnicas, mas, que possam também, serem “[...] capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-lo positivamente” (LIBÂNEO, 2003, p.118). Indivíduos estes formados por professores que compreendam que

Mais do que transmitir informação a função educativa da escola contemporânea deve se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela opressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil (GOMEZ, 1998, p.26).

Assim, frente a tantas demandas, como será possível um professor desconsiderar que os seus alunos estão nesta sociedade? Que nem todos se encontram no mesmo patamar de igualdade social? E que por consequência nem sempre podem usufruir de maneira justa dos bens de consumo produzidos por esta mesma sociedade? Mas afinal, qual seria a relação entre a concepção política do professor sobre o currículo e sua prática em sala de aula frente a estas exigências atuais da educação pública?

Assim, o educador precisa estar consciente de que o trabalho que desenvolve dentro da instituição “escola” é muito desafiador, de maneira que esta instituição ao passo que deve se apresentar como formadora destes futuros profissionais críticos e reflexivos, encontra-se

também em uma relação dialética entre transmissora e reprodutora de conhecimentos históricos. Precisa formar as crianças para identificarem as relações de poder inerentes a este processo, ou seja, para que, ou quem, está servindo tal modelo de formação profissional, e até que ponto ele é humanizador. Portanto a escola encontra-se,

[...] imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada, mas específica: utilizar conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* real - assumido como natural pela ideologia dominante -, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações (GÓMEZ, 1998, p.22).

Se este educador não for capaz de enxergar as relações de opressão e alienação existentes na preparação dos profissionais para o mercado de trabalho e suas relações intrínsecas como o modelo de currículo que as escolas estão se fundamentando, certamente sua prática pedagógica irá produzir cada vez mais desigualdades sociais na medida em que “O ensino é uma prática cultural que apenas pode ser compreendida através de considerações históricas e políticas, relacionadas com o poder e a cultura” (SOUSA, 2002, p.34)

Esta visão política dos professores sobre o currículo é importante na medida em que, ao conseguir ir além de uma visão mercadológica do currículo, irá possivelmente adaptar a sua prática em sala de aula de maneira a considerar os alunos como seres humanos capazes de refletir e transformar suas realidades sociais. Neste sentido,

Se é correto pensar que todo currículo deve ser permeado por conteúdos e metodologias gerais e fundamentais, também é garantido (inclusive pela legislação educacional) e necessário o exercício do direito de participar, interferir, sugerir, adendar, refletir, modificar, reinventar o currículo com base na prática reflexiva e crítica (SCOCUGLIA, 2005, p. 89).

Este mesmo professor compreenderá que os simples arranjos das disciplinas escolares, organização do espaço da sala de aula, os discursos que nela discorrem e as experiências trazidas pelos alunos, são fundamentais na construção de um conhecimento capaz de superar as desigualdades sociais provocadas pela subordinação dos processos educativos aos interesses de grupos majoritários em uma sociedade altamente capitalista e competitiva. Conseguirá, pois, compreender que,

A emergência do currículo na sociedade moderna e industrial está fortemente associada à noção de Estado, sobretudo naquilo que representa não só em termos de racionalização e burocratização de finalidades educacionais, mas também em função de diversas formas de controlo social que legitimam práticas concretas de autoridade (PACHECO, 2001, p. 10).

Vindo a complementar esta visão de um currículo crítico, surgem as **Teorias pós-críticas**, que segundo Silva (2013), se constituem enquanto uma tentativa de reconhecimento de vários grupos culturais existentes na sociedade que são discriminados e que lutam pelo seu reconhecimento humano. Os mesmos lutam para demonstrar que a diferença não é algo natural, mas sim construído socialmente e que, portanto, pode ser desconstruído por meio do questionamento acerca dos discursos de poder. Pode-se apontar dentre as relações que precisam ser problematizadas, as de gênero, étnicas, raciais, sexuais, culturais, religiosas, dentre outras. Destaca-se, por tanto, que

Um currículo inspirado nesta concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2013, p.88).

Um professor que não alcançar tal concepção sobre o currículo certamente não conseguirá realizar sua prática pedagógica de maneira a considerar a diversidade, étnica, racial, religiosa, sexual, dentre outras que adentram as nossas escolas. O que é muito prejudicial, na medida em que é necessário “[...] que se reformule o conhecimento escolar de maneira a favorecer a afirmação das identidades e dos pontos de vistas de grupos minoritários” (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 24).

Certamente com esta mudança de concepção poderemos alcançar uma melhor qualidade de aprendizagem dos nossos estudantes em especial aqueles oriundos de camadas populares menos desfavorecidas, assim como uma diminuição dos preconceitos sociais. Logo, o professor que tiver consciência destes fundamentos epistemológicos de currículo, assim como de suas implicações para a prática pedagógica em sala de aula certamente estará mais capacitado para a ação docente.

É importante esclarecer que o que está sendo enfatizando aqui, não é uma denúncia de que os professores não sabem o que é o currículo, mas sim, uma inquietação de compreendermos até que ponto estes profissionais estão sendo preparados e se preparando para tal compreensão crítica e reflexiva sobre as teorias curriculares, assim como, até que

ponto as representações sociais que já tem sobre currículo e que são adquiridas a partir de suas experiências pedagógicas, assim como resultantes da dinâmica educativa, e em sua classe profissional interferem diretamente em sua ação docente.

Assim, se os professores enquanto ensinam colocam o currículo em prática, de maneira consciente ou não, e mesmo que sejam conscientes tais práticas. São elas conscientes do que? Como desconsiderar então, dentro desta realidade, o desenvolvimento da prática educativa no âmbito das nossas salas de aula, se, são estes professores nestes espaços os protagonistas dos currículos?

É preciso diante de tais indagações que aqueles que pensam a educação, ou seja, os que desenvolvem os modelos curriculares sejam mais sensíveis a realidade de nossas escolas públicas e principalmente a atuação direta dos professores na ressignificação de suas práticas pedagógicas a partir de suas representações sociais destes currículos. Na medida em que, assim como nos aponta Pedra (1997), ao analisar atentamente uma resposta curricular apresentadas a uma realidade educativa que passava por dificuldades, tal autor concluiu que,

Se examinarmos atentamente as prescrições legais verificamos que elas incidem sobre questões genéricas. O legislador não ousou ir até a materialização do currículo no cotidiano da escola, Ou seja, não delibera sobre as relações que se estabelecem no interior das salas de aula, onde efetivamente o currículo toma existência (PEDRA, 1997, p. 68).

Assim, este é o caminho, buscar uma aproximação maior entre as elaborações curriculares e a verdadeira aplicação destes currículos nas salas de aula. Aproximação esta, que precisa considerar um dos principais agentes curriculares, o professor, enquanto um ser que se orienta mediante suas representações sociais de currículo e como tal, necessita de orientações teóricas e práticas sobre estas teorias curriculares e suas influências no processo educativo, para que só assim, possam cada vez mais estarem conscientes de seus papéis enquanto profissionais da educação.

Mas como alcançar tais mudanças?

Alguns resultados dessa pesquisa empreendida, apontam que se fazem necessárias formações iniciais e continuadas que corroborem para essa compreensão destes professores, para que no mínimo se sintam instigados a investigarem sua própria prática, de maneira a se tornarem, quando não o forem, conscientes de suas funções políticas, para que possam realizar sua prática docente de maneira a considerar que o currículo é permeado de um caráter ideológico, na medida em que o mesmo se encontra diretamente vinculado à formação das

identidades dos estudantes que adentram as nossas escolas públicas como bem apontado por Silva (2013).

Formações estas que os façam enxergar que a escola é a responsável pela aplicação sistemática dos currículos sendo que, “[...] por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer” (SACRISTAN; GOMEZ, 1998, p.14), mas que ao mesmo tempo, também os façam se perceberem como profissionais capazes de ressignificarem estes currículos de acordo com as necessidades reais de sua prática.

Mostrar a estes professores, que em nosso contexto social atual marcado pela urgência de cidadãos críticos reflexivos, as crianças e jovens dentro da escola mesmo necessitando de uma formação técnica para responder as exigências do mundo globalizado, precisam também de uma formação humana, para que só assim possam realizar suas escolhas dentro desta dinâmica competitiva de capitalismo de maneira consciente se colocando como sujeitos de sua formação. Ao passo que “O educador, enquanto profissional, enquanto trabalhador em uma determinada sociedade, tem de realizar sua “obrigação” de maneira específica” (RIOS, 2004, p.46).

Finalmente, quais as vantagens que estas novas perspectivas trariam para o processo pedagógico? Para a atividade prática da aplicação dos currículos nas salas de aula?

Os professores que receberem uma formação mais qualificada sobre o campo dos estudos curriculares certamente terão mais facilidade de compreenderem que a atividade de ensinar seria, pois, neste contexto, ajudar os jovens

[...] a adquirir um hábito de trabalho intelectual, a *virtus* a força para buscarmos a verdade e a justiça, para se rebelarem contra o instituído, para estarem sempre insatisfeitos com as explicações que encontram, com a sociedade na qual vivem, com realidade que enfrentam no mundo do trabalho. E isto o docente não conseguirá fazer se ele próprio não assumir o trabalho intelectual, a superação da realidade que temos e a construção do novo como uma dimensão de sua existência (COELHO, *apud* RIOS, 2001, p. 52-53).

O que exige do mesmo em certa medida uma postura de profissional desafiador crítico e reflexivo, tanto de sua prática, como da dinâmica educativa a qual se insere. Na medida em que,

É preciso um posicionamento firme e lúcido do educador e da escola se forem se submeter a todas as exigências do sistema educacional, que via de regra e reflexo do sistema social dominante, não se poderá alterar nada, pois, a estrutura está

organizada para a reiteração do mesmo, para a reprodução da ordem dominante; neste caso, melhor seria nem se cogitar a mudanças da prática, pois, faltaria o elemento fundamental, que é o compromisso político com a transformação (VASCONCELLOS, 2012, p. 118).

O professor seria um profissional mais capacitado e comprometido com sua função na sociedade. Perceberia que é exigida de sua postura uma compreensão mais ampla sobre currículo e suas reverberações para a prática educativa. Exigiria cada vez mais de sua classe profissional, assim como dos administradores das escolas uma postura mais investigativa e sensível as reais necessidades de aprendizagens dos alunos, já que são eles, enquanto docentes que se deparam frente a frente com os desafios de tornarem reais as aplicações e construções destes currículos no decorrer de suas ações docentes.

Estes profissionais seriam, portanto, mais capacitados para investigarem sua própria prática docente cotidianamente, saberiam que a maneira como se posicionam frente às demandas do currículo está intrinsecamente relacionada à aprendizagem de seus alunos compreendendo estes que “A atitude do professor ensina. O gesto do professor fala” (RIOS, 2010, p.5). O que nos faz recairmos sobre uma prática docente que se fundamente em princípios éticos, “Assim, o que o educador decide fazer com o saber é extremamente relevante para que sua ação seja qualificada de competente” (RIOS, 2004, p.59).

É a busca por tais mudanças no cenário educacional atual em relação à compreensão de currículo dos professores e suas implicações a prática pedagógica, que nos faz recairmos novamente em nosso objeto de pesquisa que nos insita a nos questionarmos, estariam esses professores conscientes de seus papéis enquanto sujeitos educativos? As escolas em que trabalham dão suporte para tal análise crítica destes professores sobre o currículo e por consequência sobre suas práticas educativas?

É esta realidade que fomentam questões como: Como estarão os professores dos primeiros Anos do Ensino Fundamental representando e operando a partir de suas representações a estes currículos? E o quanto estas representações podem influenciar na prática destes professores em sala de aula em relação ao rendimento acadêmico dos educandos e ao alcance das funções sociais da escola?

Sendo assim, é vital para o âmbito educacional esse estudo, no sentido de investigar o processo educativo a partir das representações sociais dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca do currículo, ao passo que, é a partir das perspectivas pessoais, assim como da formação do professor, que serão guiadas a sua concepção de currículo e consequentemente a sua prática pedagógica em sala de aula. Neste sentido, “A mediação do

professor na definição do significado do currículo realizar-se-á, sem dúvida guiada por seus critérios epistemológicos de significação educativa evidente para fomentar um estilo de ensino determinado” (SÁCRISTAN, 1998, p.193).

Não há, pois, como se alcançar uma mudança frente a tantos problemas em nossas escolas públicas, se não tivermos em nossas salas de aula profissionais conscientes sobre a influência direta dos objetivos do currículo e a formação de identidade dos alunos, que consigam detectar suas representações e identificá-las, em suas dissonâncias, caso assim estejam em matéria de compreensão de currículo. Para, então, assim, conseguirem também articular a sua prática de maneira a não ceder aos interesses de grupos majoritários. Interesses estes, que tanto se apresentam de maneira explícita como implícita dentro do currículo. Sendo tal realidade apenas alcançada se estes mesmos professores tenham a oportunidade de no decorrer de sua formação inicial e continuada serem capacitados sobre esta tão ampla e fundamental área de conhecimento, o currículo.

Assim, buscando-se abrir caminhos em torno de tal aprofundamento de estudo como meio de ampliação de nosso sistema de ensino é que consideramos, pois, a teoria das representações sociais indispensável para compreendermos as significações de currículo dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na medida em que toda teoria é reflexo da realidade que busca explicar. Pois, nossa visão sobre esta realidade se limita a teoria a qual escolhemos para explicá-la seja de forma consciente ou não.

## CAPÍTULO II

### DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CURRÍCULO DOS PROFESSORES ÀS SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ANOS INICIAIS: RELAÇÕES INTERDEPENDENTES

*Para o professor a escola não é apenas lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes. É, também, lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades (BRASIL, 1997, p. 53).*

Existem questões relativas a problemática de estudo dessa investigação que não podem deixar de serem elencadas ao se refletir sobre a relação de currículo e prática pedagógica dos professores, dentre elas destacam-se as seguintes: Qual o grau de interferência da (auto) formação do professor em currículo para com sua prática pedagógica? Os professores têm consciência de que toda e qualquer ação educativa realizada no âmbito da escola pública precisa necessariamente está ancorada a uma perspectiva curricular? Qual o direcionamento que as representações sociais de currículo dos professores estão fundamentando? E em que estas se distanciam de uma perspectiva curricular mais condizente com a ideal?

Diante de tais inquietações, no do contexto da escola pública os professores precisam enxergar várias realidades que se relacionam ao currículo e que interferem diretamente na qualidade de suas ações pedagógicas. Assim sendo, é preciso se evidenciar que “as formas como o planejamento curricular é representado e, conseqüentemente proposto, subjazem um conjunto de crenças que as sustenta” (PEDRA, 1997, p. 71). Logo, de acordo com a teoria curricular que o professor fundamentar sua concepção de educação de maneira consciente ou não, é que o mesmo desenvolvera sua prática em sala de aula, prática esta que pode ou não condizer com as necessidades dos alunos e com o processo de consubstanciação do PPP da unidade escolar.

Neste sentido, quando se infere que um professor fundamenta-se em uma concepção de educação para orientar sua prática em sala de aula, é preciso ficar atento a questões que são indispensáveis para a otimização do trabalho docente, como: Esta concepção de educação se orienta por quais teorias curriculares? Surgem de estudos teóricos? Assim como, do senso

comum adquirido nas próprias discussões que presenciam entre seus colegas de profissão ou, até mesmo, para além delas?

O ponto chave desta discussão é saber o quanto essa concepção de currículo fundamenta as práticas dos professores, para então, poder delimitar suas significações enquanto representação social ou não, e em seguida apontar-se caminhos utilizando-se da compreensão destes professores sobre o currículo para orientar as reformulações curriculares de uma maneira mais contundente com a realidade prática destes em seus espaços de trabalho.

Compreende-se, portanto, que o professor para fundamentar sua prática precisa estar embasado em uma compreensão de educação, seja ela resultante ou não de um processo consciente de embasamento epistemológico mais consolidado ou não. Neste sentido, nada mais importante do que analisar as significações de currículo que fundamentam o trabalho destes professores partindo da perspectiva de estudo das representações sociais apresentada por Moscovici considerando-se que o mesmo,

[...] procura enfatizar é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MAZZOTTI, 1994, p. 62).

Finalmente terá ou não os nossos professores a dimensão dos embasamentos que fundamentam sua prática?

Portanto, compreender os fundamentos que alicerçam a prática do professor, ou seja, a sua visão sobre educação, as metodologias que consideram de maior relevância, a sua preocupação com a aprendizagem dos alunos e se todos esses processos são realizados conscientemente, é o ponto chave para melhorarmos as práticas curriculares e por consequência garantirmos uma maior qualidade na prática educativa. Sendo esta realidade apenas possível, na medida em que compreendemos a teoria de currículo, na qual os professores se orientam, sendo que esta compreensão só será alcançada à luz da interpretação que a teoria das representações sociais nos proporciona sobre os conceitos que os professores expressam acerca de suas práticas pedagógicas, em relação ao desdobramento do currículo.

Neste cenário, é preciso não esquecer que estas representações sociais são “verdadeiras teorias do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar as condutas” (MAZZOTTI, 1994, p.

3), e que, portanto, são produtos e produtoras da prática pedagógica. Neste sentido, torna-se preciso evidenciar-se, o que, como e a quem estão submetidas certas escolhas de metodologias, disposição do espaço da sala de aula, postura do professor.

É, após estas reflexões que se fazem tão essenciais sobre o currículo e suas representações sociais, que é possível se apontar caminhos mais consistentes para serem revistas as formas como vêm se organizando os currículos, de maneira a se articular estas com a realidade prática e os desafios que se fazem presentes no cotidiano dos nossos profissionais da educação no contexto das escolas públicas e, conseqüentemente subsidiar melhores condições de aprendizagens efetivas aos estudantes.

Neste sentido, para apontar as possíveis relações entre a representação de currículo dos professores com suas práticas pedagógicas à luz da teoria das representações sociais, fez-se necessário fundamenta-se nos estudos já disponibilizados a respeito de tais conhecimentos, assim se pode ir tecendo relações conceituais entre os teóricos que estudam a teorias das representações sociais, o campo curricular e a prática docente. Foi necessário também ir a duas escolas públicas onde tais realidades estudadas se fazem presentes como caminho de obtenção de dados necessários ao estudo.

## **2.1 *Locus da pesquisa***

Compreendendo-se, que a escola por intermédio do modelo de currículo que coloca em prática, se constitui enquanto um espaço de construção de identidades dos educandos como já evidenciado por Sacristán (2000) e Silva (2013), assim como também dos professores, no que tange a suas construções de representações sociais de currículo e por consequência de suas práticas pedagógicas como também esclarece Pedra (1997). Considerou-se relevante observar a dinâmica organizacional das escolas em que pesquisa seria realizada. Onde observou-se que:

### **Escola 1**

A primeira escola atende a crianças oriundas de baixa renda da zona rural e urbana da cidade, funciona em dois horários, matutino e vespertino, trabalhando com as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. O corpo administrativo da instituição é composto por 01 (uma) diretora com graduação em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar e especialização em Psicopedagogia; 01 (uma) vice-diretora com graduação em Filosofia e especialização na mesma área; 01 (uma) coordenadora graduada em Pedagogia e

habilitação em Supervisão Escolar e com especialização em Gestão Escolar e 01 (uma) secretária com Ensino Médio.

O corpo docente é formado por 15 (quinze) professores todos graduados, sendo 12 (doze) especialistas e 01 (um) mestre. A escola recebe 266 (duzentos e sessenta e seis) alunos, sendo 140 (cento e quarenta) do turno da manhã, com faixa etária de quatro a dez anos e 126 (cento e vinte e seis) alunos do turno da tarde, na faixa etária de dez a quatorze anos. Os recursos materiais, didáticos e pedagógicos utilizados na instituição são: livros, jogos pedagógicos e multimídias. A escola possui projeto político pedagógico, que foi elaborado em 2011 pela coordenação pedagógica, professores e gestores, tendo proposta para ser revisado este ano. A formação contínua dos professores é realizada quinzenalmente pela Secretaria Municipal de Educação (SME), sendo que cada professor se atualiza em sua área de atuação e o planejamento da escola acontece em semanas alternadas. A escola utiliza o critério de avaliação quantitativa e qualitativa do 2º ao 9º ano, sendo que na Educação Infantil os professores elaboram pareceres descrevendo o nível de desenvolvimento dos alunos. A instituição participa do programa do Governo PNAIC<sup>1</sup>.

No geral como resultado das observações constatou-se que esta escola tem uma boa dinâmica de organização pedagógica, existindo um compromisso de todos os profissionais que lá atuam em prol do processo educativo democrático, ou seja, na construção de um currículo aberto a reformulações, sendo que cada professor tem o direito, se não o dever, de participar das tomadas de decisões que implicam diretamente na dinâmica de ensino de suas salas de aula, e conseqüentemente na aprendizagem de seus educandos. Porém, como as próprias professoras entrevistadas relataram em suas falas, há pouca ou quase nenhuma formação de toda a equipe escolar para com o campo abrangente e polissêmico de currículo, o que faz com que maioria das práticas de mudança sejam realizadas à luz apenas das experiências cotidianas vivenciadas na própria escola, ou seja, tal escola trabalha na perspectiva de solucionar problemas imediatos. No geral, em uma dinâmica de gestão sob a abordagem contingencial, problemas estes que poderiam ser parcialmente evitados com um pouco mais de reflexão em torno de currículo.

## **Escola 2**

A segunda escola em que também se desenvolveu os estudos dessa investigação tem seu corpo administrativo composto por 01 (uma) diretora, com Licenciatura em Letras e

---

<sup>1</sup> Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

Especialização em Metodologia do Ensino; 02 (duas) vice-diretoras; 01 (uma) coordenadora pedagógica, estas formadas em Pedagogia; 01 (uma) secretária com o curso técnico e 01 (uma) supervisora escolar com formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. O corpo docente se constitui de 16 (dezesesseis) professores, sendo 06 (seis) formados em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, na qual 01 (um) deles está cursando mestrado, 01 (um) formado em Pedagogia, Ciências, com especialização em Metodologia do ensino, 01 (um) formado em Pedagogia, Direito, com especialização em Psicopedagogia, 02 (dois) formados em Pedagogia, 01 (um) em Direito, 02 (dois) com nível superior na área de EJA, e 01 (um) formado em Pedagogia, com especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva.

No corpo técnico e de apoio pedagógico atuam 02 (dois) professores readaptados que auxiliam as demais docentes em suas atividades, 01 (um) com formação em Letras cursando Mestrado e 01 (um) com formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. A escola possui também 03 (três) auxiliares de serviços gerais, sendo 01 (um) com ensino fundamental, 01 (um) cursando química e 01 (um) com ensino médio. Quanto à quantidade de alunos e faixa etária, estudam na escola 397 (trezentos e noventa e sete) alunos, sendo, 130 (cento e trinta) no período da manhã, na faixa etária entre quatro e oito anos, 137 (cento e trinta e sete) à tarde, os mesmos tem de seis a quatorze anos, no período da noite a escola funciona com a Educação de Jovens e Adultos, no qual estudam 122 (cento e vinte e dois alunos), com idade acima de dezesseis anos.

A escola tem um Projeto Político Pedagógico um instrumento de orientações de práticas basilares a estrutura curricular como bem apontado nas discussões do capítulo anterior, sendo este elaborado no ano de 2012 em conjunto com funcionários da escola e representantes dos pais, e está sendo reestruturado. Porém, mesmo o planejamento da escola se realizando de forma coletiva, a cada quinze dias, no qual a gestão escolar participa ativamente, opinando e participando das decisões tomadas, percebeu-se que os agentes escolares não compreendem a importância do PPP enquanto espaço de embasamento curricular, estes ainda se encontram em uma visão reducionista, ou seja, para eles o PPP apenas se limita a um documento norteador de conteúdos e práticas do cotidiano escolar. Não enxergando-o como um espaço de abertura para a reestruturação curricular.

As avaliações do processo ensino-aprendizagem são realizadas através de trabalhos e notas quantitativas e qualitativas. Na instituição há programas de formação continuada como,

PNAIC, ProInfo<sup>2</sup> e a formação pela escola acontece em semanas alternadas, pois, segundo a diretora uma semana é destinada a formação continuada e outra ao planejamento na própria escola. Com relação à situação socioeconômica da comunidade escolar, a mesma recebe pessoas de classe social menos favorecida financeiramente, sendo que os pais dos alunos possuem baixo nível de escolaridade.

A referida instituição, apresenta relativa dificuldade de interação entre seus componentes. Ao passo que como observado - Dentre outras dinâmicas - em uma reunião de planejamento, os objetivos educacionais dos professores na maioria das vezes não se articulam, vindo a existir em certos momentos dificuldades de trazerem alguns dos professores a participarem dos projetos a que a escola se propõe, e isso pode vir a dificultar o trabalho de desenvolvimento curricular da instituição, na medida em que o Planejamento Político Pedagógico ou Projeto Educativo da Escola precisa ser produto de um trabalho de organização e integração da instituição de ensino como bem esclarece Vasconcellos (1956).

A preocupação em levantar todas essas informações, deu-se mediante a necessidade de conhecermos o clima organizacional das escolas em que os sujeitos de pesquisas desenvolvem suas práticas docentes, no que concerne às dinâmicas potencializadoras de mobilizações curriculares, para finalmente realizar-se uma análise mais consistente em relação ao objeto de estudo. Tal realidade tornou-se importante na medida em que a prática do professor em sala de aula muito se articula com a dinâmica de organização da escola a qual trabalha. E que assim sendo, é impossível desconsiderar a importância que uma escola bem organizada exerce na prática docente do educador, como bem nos salienta (LIBÂNEO, 2003, p. 302).

Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitem o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens.

Assim sendo, foi importante compreender-se os espaços em que as representações sociais de currículo dos professores estão sendo construídas e ao mesmo tempo direcionando práticas. Foi preciso constatar-se qual o espaço e as possibilidades que os professores têm para se colocarem como sujeitos ativos diante do currículo, ou seja, de poderem enxergar que os conhecimentos que neste se apresentam não podem ter o fim em si mesmos, mas que na verdade, são resultantes de contestações, ressignificações e reconstruções constantes, conforme Moreira e Silva (2002).

---

<sup>2</sup> Programa Nacional de Tecnologia Educacional

Ao final das observações realizadas, tanto dos encontros de planejamento das escolas, como das práticas pedagógicas das professoras pesquisadas, notou-se uma deficiência em nível de formação dos professores, assim como dos demais agentes educativos no contexto da escola pública, para com a complexidade do campo conceitual de currículo. Constatou-se também, que esta falta de preparação interfere diretamente nas relações entre estes profissionais, seja em nível de prática em sala de aula, como para além desta. Neste sentido, a maioria dos professores por não ter essa formação contínua em relação ao currículo, não consegue enxergar a abrangência polissêmica deste campo conceitual, assim como as suas reverberações ao processo educativo.

## 2.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos de pesquisa foram dez professoras, sendo 4 (quatro) da **escola campo 1** e 6 (seis) da **escola campo 2**, para efeito de estudo e objetivando guardar sigilo a respeito das identidades das professoras da pesquisa, todas foram identificadas na sequência numérica das entrevistas, seguindo uma sequência específica<sup>3</sup>, da professora 1 (**P1**) a professora 10 (**p10**), Sendo que esses dados de identificação estão sendo apresentados nos quadros abaixo:

### Escola 1

Professoras	Idade	Graduação	Especialização	Mestrado	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na escola
<b>P 1</b>	45	Pedagogia	Psicopedagogia	-----	21	7
<b>P 2</b>	42	Pedagogia	-----	-----	8	1
<b>P 3</b>	39	Pedagogia	Gestão escolar	-----	13	10
<b>P 4</b>	35	Pedagógico e licenciatura em Ciências	Psicopedagogia	-----	10	7

Fonte: Dados da pesquisa de campo – 2014.

<sup>3</sup> **P1**: Professora 1- **P2**: Professora 2 – **P3**: Professora 3 - **P4**: Professora 4- **P5**: Professora 5 – **P6**: Professora 6 – **P7**: Professora 7 – **P8**: Professora 8 – **P9**: Professora 9 – **P10**: Professora 10

**Escola 2**

<b>Professoras</b>	<b>Idade</b>	<b>Graduação</b>	<b>Especialização</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Tempo de atuação no magistério</b>	<b>Tempo de atuação na escola</b>
<b>P 5</b>	34	Letras	Linguística	-----	10	10
<b>P 6</b>	36	Letras	Português e Literatura	-----	11	10
<b>P 7</b>	35	Geografia	Metodologia do Ensino	-----	10	2
<b>P 8</b>	39	Letras	-----	-----	16	13
<b>P 9</b>	34	Pedagogia	-----	-----	16	11
<b>P 10</b>	35	Pedagogia	Gestão Escolar	-----	17	11

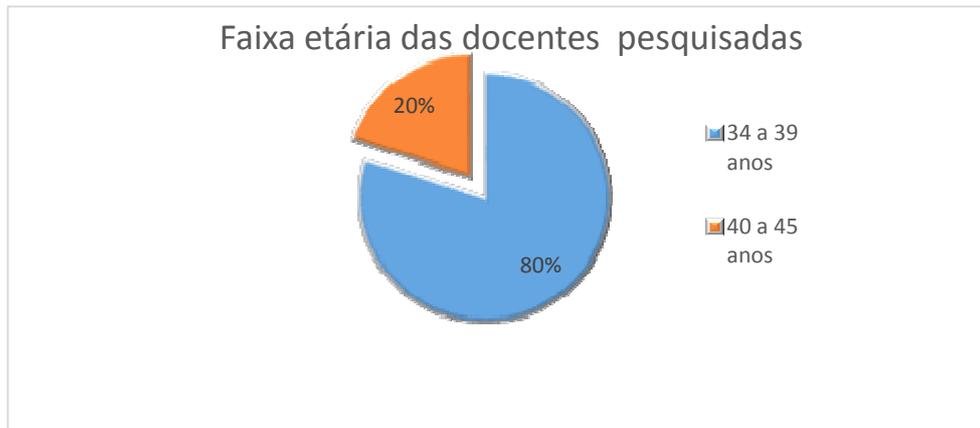
Fonte: Dados da pesquisa de campo – 2013.

Como apresentado nos quadros anteriores, para um melhor conhecimento das professoras participantes da pesquisa, foi coletada informações referente às suas idades, formação, tempo de atuação no magistério e na escola que lecionam.

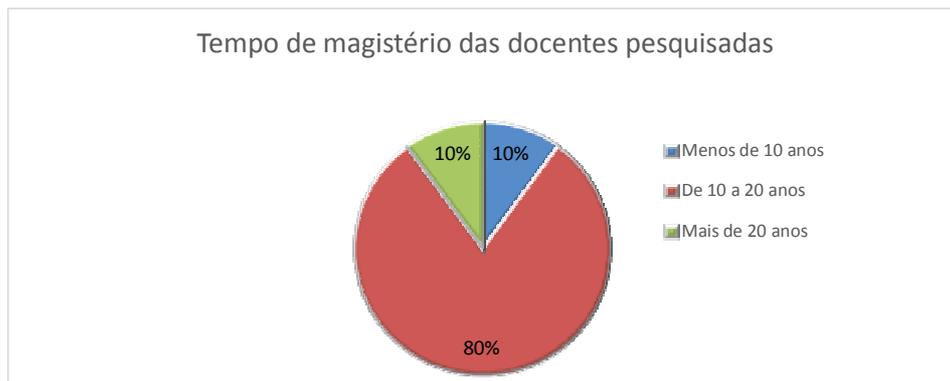
Diante de tais resultados obtidos percebeu-se que todas as professoras encontram-se na faixa etária de 34<sup>4</sup> a 45<sup>5</sup> anos, todas são graduadas, sendo que apenas a metade está trabalhando em seu campo de formação, ou seja, são pedagogas, mais da metade possuem especialização em áreas distintas do seu campo de atuação. Todas possuem relativa experiência no campo profissional da docência, assim como na escola em que estão atuando, com exceção apenas de duas professoras que atuam a pouco tempo nas escolas campo de pesquisa, que são respectivamente **P1** e **P7**.

<sup>4</sup> Na amostra pesquisada não há sujeitos com menos de 34 anos de idade

<sup>5</sup> Na amostra pesquisada não há sujeitos com mais de 45 anos de idade

**Gráfico 1:** Demonstrativo faixa etária das sujeitas pesquisadas

Fonte: Dados da pesquisa de campo – 2014.

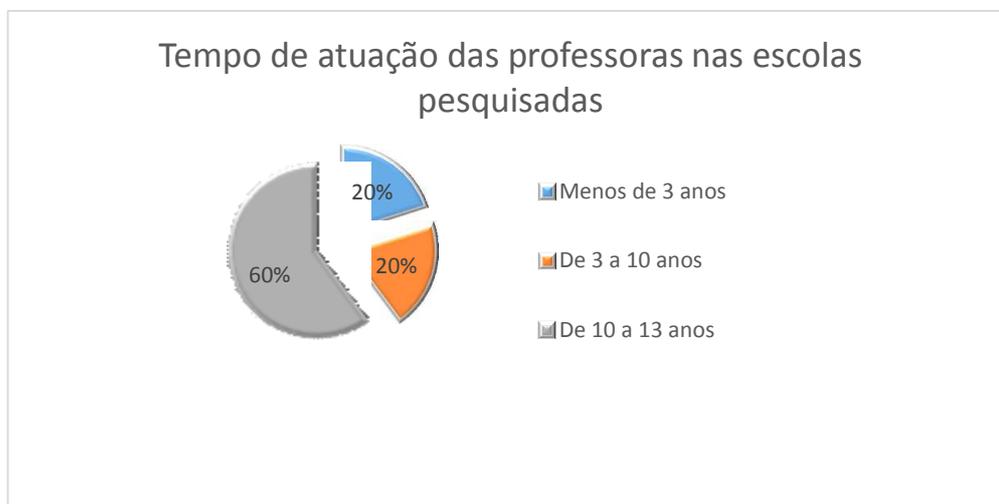
**Gráfico 2:** Demonstrativo de tempo de docência das sujeitas pesquisadas

Fonte: Dados da pesquisa de campo - 2014

As professoras entrevistadas, mesmo ainda sendo relativamente novas em termos de idade, considerando-se que 80% tem de 40 a 45 anos, estas apresentam relativa experiência no campo profissional da docência, evidenciando-se que 80% destas atuam na docência a mais de 10 (dez) anos. Realidade que precisa ser considerada em nosso estudo e que instiga-nos a compreender até que ponto esta experiência com a prática pedagógica interfere na elaboração de suas representações de currículo, considerando-se que, assim como nos aponta Franco (2004), as representações sociais são justamente ancoradas no meio social em que os sujeitos se fazem presentes e, neste caso, o espaço da docência, do ensino e da escolarização.

Outro aspecto que também não pode ser esquecido em nossas ponderações é que a maioria destas professoras mais precisamente 80% delas, tem um relativo tempo de experiência na escola campo de pesquisa, atuando nesta a mais de três anos e, por tanto, precisam também direcionar sua prática de ensino de acordo com interesses de tal instituição, ou seja, com sua organização curricular, seu projeto educativo, o que nos faz lembrarmos das discussões de Rios (2004) a respeito de como estes professores estão realmente desenvolvendo a sua função docente.

**Gráfico 3:** Demonstrativo de tempo de atuação das sujeitas pesquisadas em seu campo de atuação profissional

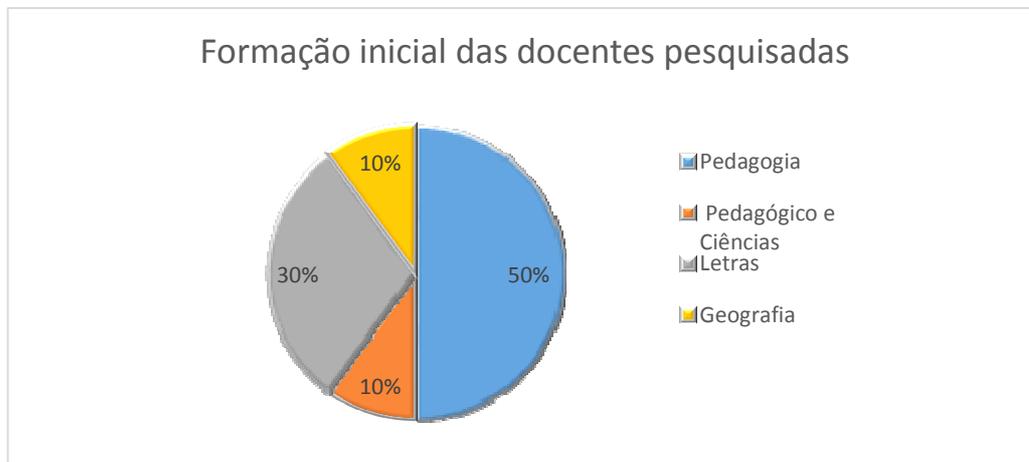


Fonte: Dados da pesquisa de campo – 2014.

Esse tempo de atuação das professoras nas escolas precisa ser considerado, para que haja uma melhor compreensão de suas representações sociais de currículo, se consideramos que a escola é essencialmente uma das determinantes do modelo de prática docente dos professores, na medida em que, dependendo da perspectiva de formação humana que esta escola se orienta, poderá ou não, estar sob forte influência de ideologias provenientes do imaginário social, imaginário este que mascara a realidade, assim como evidência Ferreira; Eizirik (1994).

No que se refere à formação inicial das professoras 50% das entrevistadas como são graduadas em Pedagogia devem, pois, independentemente da ementa ou do desenho curricular em Pedagogia, cursaram a disciplina de currículo por serem relativamente novas em relação a obrigatoriedade de tal disciplina na estrutura curricular do curso, que veio a se estabelecer em lei a partir da década de 1970, Pedra (1997). Já as demais professoras são formadas em áreas diversas como: Geografia, Ciências e Letras.

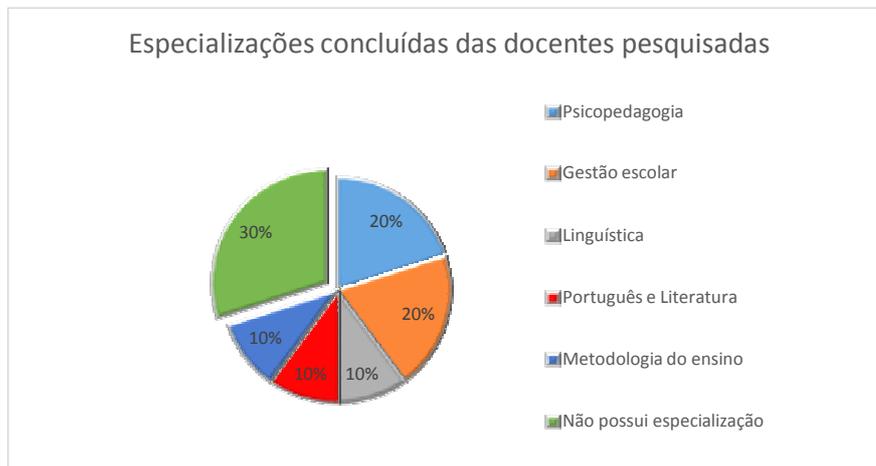
**Gráfico 4:** Demonstrativo da formação inicial das sujeitas pesquisadas



Fonte: Dados da pesquisa de campo – 2014.

Em nível de pós-graduação apenas 30% das professoras entrevistadas não possuem essa titulação, havendo uma variação de áreas de estudos em que as outras 70% estão se aprofundando em suas formações.

**Gráfico 5:** Demonstrativo da formação em nível de pós-graduação das sujeitas pesquisadas



Fonte: Dados da pesquisa de campo – 2014.

Tal realidade nos instiga as seguintes inquietações, haveria diferença entre as representações sociais de currículo entre as professoras pedagogas e as demais graduadas em

outras áreas de formação? E as especializações destas em áreas diversas influenciariam até que ponto na sua perspectiva de currículo e por consequência de atuação na escola?

Assim, diante de tantas constatações, tornou-se necessário ao se elencar as questões de nosso roteiro de entrevista considerarmos todas essas variantes que vem a corroborar na constituição das representações sociais de currículo das professoras pesquisadas.

Os temas abordados na estruturação da entrevista aplicada são basilares para a organização curricular, estes foram: dinâmica educativa da escola, formação inicial e continuada de professores no que se refere ao currículo, planejamento e metodologia de ensino, objetivo educacional dos professores, relação entre equipe de gestão e docentes da escola, dificuldades enfrentadas pela equipe escolar no que tange o desenvolvimento da proposta educativa, dificuldade de aprendizagem dos alunos, o professor e suas relações com o planejamento, relações escola família e comunidade, o papel da escola e do professor na formação dos educandos e finalmente formação humana dos educandos.

### **2.3 A aplicação do trabalho**

Inicialmente realizou-se uma visita aos campos de estudo e entregou-se o termo de apresentação do projeto às diretoras das instituições que prontamente aceitaram a realização do estudo nas escolas que administram. Após as suas autorizações fui convidada a estar presente em um encontro de planejamento de aula de ambas as escolas pesquisadas. O que para o objetivo de pesquisa deste estudo fez-se de grande relevância, pois assim como aponta Vasconcellos (2002) compreender a organização curricular de uma escola perpassa compreendermos antes de tudo o seu projeto educativo, ou seja, o seu planejamento de ensino.

Logo após, juntamente com as gestoras de cada escola, realizou-se um levantamento da quantidade de professores que lecionavam no ensino fundamental para, na sequência, serem entregues a estes os termos de consentimento livre e esclarecido<sup>6</sup> para que se apropriassem do tema e objetivos do trabalho a ser desenvolvido e conseqüentemente os assinassem autorizando a utilizações de suas falas para os fins do estudo.

Em comum acordo tanto com a equipe gestora das instituições, como com as professoras a serem pesquisadas, realizou-se o agendamento das datas para a aplicação das entrevistas, que aconteceram na sala de professores de cada escola pesquisada em contra turnos das aulas das professoras e quando não o foi assim possível, foi combinado no caso de

---

<sup>6</sup> O termo livre e esclarecido encontra-se na minuta nos apêndices desta produção monográfica

algumas professoras, que no dia da aplicação da entrevista para que algum profissional da gestão da escola comparecesse a sala de aula destas para garantir a aplicação do trabalho, o desenvolvimento da entrevista ocorreu tranquilamente em ambiente favorável, tendo apenas como desafio a enfrentar as resistências que as professoras apresentaram ao aparelho gravador por considerá-lo de início, meio intimidante, porém com o tempo as entrevistadas foram se sentindo mais à vontade com o recurso tecnológico e deu-se seguimento as entrevistas.

Todos estes cuidados foram elencados, considerando-se os critérios necessários para garantir a qualidade de aproveitamento das informações coletadas, cuidado este que se torna essencial no que se refere à preparação de aplicação de uma entrevista, devendo-se ser assegurado questões específicas como planejamento, agendamento, ambiente propício, entrosamento com os entrevistados, conhecimento do campo de estudo e finalmente preparação específica para a sua aplicação, considerando-se os encaminhamentos de Marcone; Lakatos (2003).

O segundo passo do trabalho foi o agendamento e desenvolvimento das observações de aula. Neste processo também inicialmente houve um pouco de resistência das professoras a aceitarem a minha presença em suas salas de aula, porém, sabendo-se da importância de tal procedimento no que tange a ampliação do alcance das investigações sociais, como bem orienta Marcone; Lakatos (2003), ao apresentarem todos os passos de uma pesquisa científica, não desisti. Precisou-se de um maior esforço, porém, após algumas conversas com as professoras todas aceitaram a proposta, e logo em seguida iniciaram-se as observações de aula.

Logo, antes de ir a campo, foi elencado pontos a serem observados nas práticas pedagógicas das professoras, sendo estes pontos observados, fundantes no aporte do currículo. Observou-se: a forma de seleção do conteúdo programático que elas utilizavam, a fonte de recursos que estas trabalhavam visando a transposição didática deste conteúdo, os objetivos educacionais, ou seja, as suas intencionalidades educativas, e por último, os seus engajamentos na dinâmica pedagógica, ou seja, se partilham ou não experiências com os colegas de profissão, família dos alunos e comunidade escolar.

Contudo, estas duas etapas realizadas até este momento não foram tão difíceis quanto as duas últimas etapas que se seguiriam, quais sejam: as transcrições das entrevistas e a categorização dos dados para as análises. Tais atividades exigem do pesquisador um intenso trabalho de leitura de dados para eventuais seleções de trechos das entrevistadas que mais interessavam ao objeto de estudo. As entrevistas de cada professora individualmente foram digitadas em pastas separadas, logo em seguida, compreendendo-se a impossibilidade de

trabalhar-se com o grande número de dados coletados sem uma organização sistemática destes, decidiu-se realizar-se um segundo trabalho, que seria categorizar os dados seguindo um trabalho de separação de cada fala relevante das entrevistadas em pastas separadas, de acordo com a ordem sequencial das questões do roteiro de entrevista aplicado.

O trabalho de análise sobre representações sociais demanda um verdadeiro esforço do pesquisador, sendo preciso considerar também que todas as considerações aqui decorridas resultam de um processo representativo do próprio pesquisador sobre as mensagens apresentadas nas falas das entrevistadas, o que nos aponta, portanto, que é necessário que este busque ao máximo possível certa neutralidade e imparcialidade para que não venha a comprometer de forma profunda a veracidade dos resultados alcançados.

Já no início do processo de análise, mais precisamente ao fim do estudo da terceira questão do roteiro de entrevista, devido ao grande acúmulo de informações, quase todas imprescindíveis e de grande relevância para responder os anseios da pesquisa, constatou-se que apenas a análise destas três primeiras questões já eram suficientes para abranger os objetivos deste estudo monográfico, bem como conferir substancialmente respostas à questão de pesquisa, e que, portanto, as demais respostas do roteiro de entrevista já devidamente transcritas e categorizadas ficariam para um estudo subsequente. Assim, as três questões analisadas para o fim deste estudo monográfico foram devidamente destacadas no roteiro de entrevista que se encontra em apêndice.

No desenvolvimento do trabalho, em certos momentos, parecia impossível a conclusão do estudo, considerando-se o grau de dificuldade de se compreender e interpretar com o maior imparcialidade e veracidade possível as representações sociais de cada professora sobre aspectos inerentes ao currículo, no que tange ao balizamento das práticas pedagógicas em prol da aprendizagem. O que continuou fundamentando a pesquisa e fazendo ser possível o sucesso do trabalho empreendido até então, foram as orientações e incentivos do orientador da pesquisa que prontamente respondia as eventuais dúvidas, realizando os encaminhamentos de leituras necessários para esclarecê-las.

#### **2.4 Uma reflexão sobre a representação social de currículo das professoras**

As professoras, ao serem questionadas a respeito do contexto educacional de organização e da proposta pedagógica da escola a qual trabalham, no que se refere o modo pelo qual o currículo é aplicado, pela equipe de docentes e de técnicos da referida escola, a

maioria das entrevistadas se reportaram a várias questões fundantes do currículo de forma isolada não apresentando uma visão consistente sobre o campo conceitual, tais quais:

[...] *É... o currículo que a escola trabalha é o **currículo comum nacional, com os seus temas transversais** e é... onde esse currículo ele é desenvolvido de **forma ativa e prática, coletiva**, com o envolvimento desde os professores até a equipe é de gestão escolar não é? [...]* (Professora 1. Entrevista cedida dia 02 de Abril de 2014. *Grifos meu*).

[...] *a partir do **currículo formal** que é determinado para que a gente trabalha como **base nacional comum principalmente**. É dali que tira-se os **conteúdos mínimos** que a gente considera necessários e importantes para que aquele aluno aprenda naquele momento, naquele ano em que ele está inserido. E dali é feito os **planos de ensino** de cada professor e ali dos planos de ensino **sai os roteiros de aula** e dos roteiros de aulas **os planos já propriamente ditos**. E assim vai **dando conta dos conteúdos** [...]* (Professora 10. Entrevista cedida dia 30 de Abril de 2014. *Grifos meu*).

As representações sociais que estas duas professoras possuem de currículo se relacionam a: **currículo como base comum nacional e conjunto de documentos estratégicos**. Vemos que estas professoras, na necessidade de exporem seus fundamentos para explicarem tais concepções de currículo, acabam se utilizando de clichês que permeiam a categoria docente, como no caso da fala da professora 1 ao apontar que a aplicação do currículo em sua escola se realiza de “forma ativa, prática e coletiva” e com o “envolvimento de toda equipe escolar”. O que nos aponta que os professores possuem uma compreensão sistemática de currículo limitada, ao passo que não conseguem enxergar este campo conceitual em sua amplitude e em seus fatores constitutivos, baseando-se em conceitos flutuantes em suas argumentações. Como tal professora pode afirmar que trabalha a partir de uma prática e envolvimento coletivo, se tais realidades pouco se aproximam de uma definição de currículo limitada meramente a prescrições legais como ela mesma expõe anteriormente.

A professora 10 ao representar o currículo **meramente em documentos estratégicos da dinâmica pedagógica** como “planos de ensino, roteiros de aula e planos propriamente ditos” tem dificuldades em indagar-se sobre o caráter político do currículo na medida em que este currículo que ela representa enquanto “base comum nacional” não é para ser contestado, mas sim, sistematizado e aplicado em sala de aula. Diante desta constatação, é preciso se esclarecer que esta visão de currículo dos professores enquanto base comum nacional, limita suas possibilidades enquanto educadores em consequência da ausência de conhecimento em torno de dois aspectos fundantes de currículo que seriam: O currículo assim como já mencionado por Silva (2012), é um território de disputas e constatações e não pode

ser simplesmente limitado as normatizações legais, assim como é preciso também evidenciar-se que uma base comum nacional de currículo ao ser composta pelas Diretrizes Curriculares, a exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os temas transversais, o quadro curricular e a parte diversificada deste quadro curricular. Assim sendo, estas prescrições legais não apenas normatizam as práticas educacionais, mas também deve ser reconstruídas por estas.

É evidente que esta representação social de currículo enquanto grade curricular apresentada por estas professoras não consegue abranger a complexidade conceitual deste campo conceitual, afinal, caberia o currículo sendo construído a partir de disputas ideológicas de poder e contestações de valores e visões de mundo como já evidenciado até aqui, dentro de uma “grade curricular”<sup>7</sup>?

Diante da prática real destas duas professoras em sala de aula percebeu-se que esta representação social de currículo enquanto prescrições legais que normatizam as práticas, ou grade curricular que precisa ser seguida, limita o desenvolvimento da prática destas educadoras, pois estas como já foi observado muito se aparam no livro didático, assim como frequentemente trabalham sob a pressão do ritmo da aplicação contínuo de conteúdos exigidos pelo quadro programático de ensino. Assim, pouco sobrando espaço para a criação e opinião delas próprias e dos educandos sobre tais conhecimentos ensinados, o que inevitavelmente se assemelha a uma prática pedagógica ainda baseada em visão tradicional e limitada de currículo.

As representações sociais revelam as condutas dos sujeitos em seus espaços cotidianos estruturando suas formas de enxergar e agir sobre sua realidade. E se estamos evidenciando que os professores estão caminhando para uma prática reprodutora ao representarem o currículo de forma restrita, por que não se investir mais em formações tanto iniciais como continuadas de maneira a ampliar a visão de alguns professores acerca currículo? O que vem sendo detectado até este momento da pesquisa, é que são poucos os espaços de discussão para que o professor alcance esta reflexão mais aprofundada sobre currículo, e que o pouco de conhecimentos que estes têm sobre este campo conceitual, retiram de suas experiências práticas das atividades pedagógicas, o que não deixa de ser positivo, mas que não dá conta de abranger a complexidade da polissemia deste campo conceitual.

---

<sup>7</sup> O correto é a denominação matriz curricular ou quadro curricular, no entanto, esta acepção de “grade curricular” ainda persiste no imaginário de legisladores e educadores para além, exclusivamente, de seus inconscientes coletivos.

Outras representações sociais de currículo que permearam os achados da pesquisa se voltam para o currículo enquanto **o fazer pedagógico que se orienta mediante o Projeto Político Pedagógico da Escola**. Realidade que se evidencia na seguinte fala,

*O currículo é o próprio **fazer** o atuar da escola, então está presente diariamente em nossa prática. O currículo é o que? É o PPP da escola, entendeu? Então a gente trabalha **seguindo**, é... a gente trabalha **a partir dele** [...] ( Professora 9. Entrevista cedida dia 28 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

A professora 9 demonstra não ter clareza em sua argumentação, assim como na articulação de suas ideias, na medida em que se contradiz na busca de expor seu ponto de vista, o que nos deixa claro a sua falta de formação dirigida a respeito do currículo enquanto campo conceitual propriamente dito. A partir de sua fala infere-se que as suas representações de currículo baseiam-se em um currículo enquanto instrumentalização, ou seja, ainda enraíza-se em uma concepção de currículo enquanto documentos a serem seguidos, encaminhamentos da prática de ensino.

Um aspecto positivo até certo ponto, é que tal professora nos aponta relacionar sua prática pedagógica às prescrições do Projeto Político Pedagógico da Escola. Mas é preciso também questionarmo-nos como será a construção deste, e se este Projeto Político Pedagógico realmente consegue responder a todos os anseios da comunidade escolar.

Mais especificamente, se o Projeto Político Pedagógico desta Escola que a professora está afirmando se fundamentar para orientar sua prática, não se constituir enquanto produto de um trabalho coletivo e contínuo da instituição de ensino, em prol das necessidades dos educandos que lá se inserem, devendo ser contestado quando necessário, como bem aponta Vasconcellos (1956), neste âmbito em específico e aqui comentado, provavelmente sua prática será reducionista.

Assim sendo, os construtos das representações sociais de currículo dos professores estão limitando as suas possibilidades de atuação docente, ou seja, estes provavelmente estarão direcionados a não inovarem em sala de aula, a não buscarem novas estratégias de ensino, assim como no decorrer de suas práticas, não refletiram até que ponto os conhecimentos, atitudes e comportamentos que são abordados por este Projeto Político Pedagógico são realmente necessários a seus educandos. Se esta reflexão não ocorrer, às preocupações maiores dos professores provavelmente se voltarão a realizar suas práticas pedagógicas de acordo com as possibilidades e os limites de seu campo de atuação docente, esquecerão que são também profissionais capazes de recriarem suas práticas a partir de uma

visão pesquisadora, crítica, e compromissada, características que são essenciais a sua profissão, conforme Rios (2004).

Tal professora mostra-se preocupada com a qualidade de sua prática, porém a partir de sua representação social de currículo, ou seja, ao desenvolver seu trabalho preocupasse com a correção de atividades, leitura dos alunos, assim como o “bom comportamento” destes. O que novamente, nos aponta para uma prática enraizada nos pressupostos tradicionais de currículo que muito prezam por quantidade de conhecimentos e controle dos educandos em sala de aula.

Aprofundar-se nos estudos em torno do Projeto Político Pedagógico da Escola é essencial a prática do educador, pois este se articula diretamente com o currículo, é nele que qualquer observador atento irá encontrar as bases conceituais, filosóficas, práticas e políticas que a escola se fundamenta. Na medida que este reflete para que tipo de modelo de formação a instituição de ensino está se voltando, sendo conseqüentemente este modelo de formação articulado com a prática do educador.

Assim, mesmo sendo muitas as atribuições delegadas a instituição “escola” no decorrer da história, em nossa escola contemporânea, como bem esclarece Gomez (1998). A ação educativa deve ajudar o educando a enxergar todo e qualquer tipo de opressão frente a uma sociedade fragmentada e capitalista, seja esta forma de opressão aparente ou sutil, e o professor precisa analisar se esta realidade está sendo suprida pelo Projeto Político Pedagógico ao qual sua prática está se voltando.

Algumas professoras apresentam em certa medida, já estarem iniciando uma maior reflexão em torno da complexidade de conhecimentos e práticas que permeiam o currículo, a exemplo da seguinte educadora,

*Bom, semanalmente nos reunimos com a equipe de coordenação e direção para trabalhar os temas propostos por semana, por que a gente tem uma pasta onde trabalha os conteúdos, [...] e a gente vai trabalhando os conteúdos dentro destes temas. A gente não trabalha apenas aqueles conteúdos do livro didático não, vai surgindo os temas, a semana de leitura, entre outros. Por que vem do município também e a gente trabalha os conteúdos em cima destes temas, além disso eu faço parte do PNAIC, também é outra história, que a gente escolhe o paradidático. [...] Ai dentro deste paradidático você vai trabalhar todos os conteúdos, não é? [...] (Professora 6. Entrevista cedida dia 17 de Abril de 2014. Grifos meu).*

As representações sociais de currículo desta professora se relacionam a **organização do trabalho pedagógico, conteúdos, experiências pedagógicas, projetos e programas, assim como recursos pedagógicos**. É claro que tal professora ainda carrega em sua fala

características de uma perspectiva técnica de currículo, porém, já começa a iniciar uma reflexão em torno da amplitude de aspectos que compõem este campo conceitual. Não se limita, pois, a um único referencial para designar o currículo. Percebe que este é produto de vários componentes organizacionais e de realidades educacionais que necessariamente não precisam sempre ser condicionados ou condicionadas — unicamente — ao interior da escola. Aportando-se em frentes de trabalho da ação docente na busca de definir o currículo a professora nos demonstra, por sua vez, diante de suas representações sociais de currículo, que considera aspectos inerentes a prática educativa. O que é um certo avanço em relação a suas colegas que se limitam a enxergar o currículo como simplesmente prescrições legais a serem seguidas ou conteúdos a serem ensinados.

Contudo, ao observar a prática da professora percebeu-se que a mesma se distancia de uma prática relacionada a tal discurso, considerando-se que esta apresenta práticas que, por vezes, desfavorecem a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, tal professora diante de uma sala de aula superlotada por uma grande maioria de crianças oriundas de condições sociais desfavorecidas e que tem necessidades visivelmente contrárias ao interesses que a escola preconiza, acaba enfaticamente gritando, apontando-os publicamente como incapazes, não oferece grandes desafios de aprendizagens aos seus discentes, assim como demonstrou nitidamente não importar-se com a mudança de realidade de desigualdades que estes enfrentam. Será que, se tal professora tivesse a oportunidade de discutir mais sobre currículo, não conseguiria reestruturar sua prática de maneira mais contundente com as necessidades dos educandos?

Em alguns casos é visível também nas representações sociais de algumas professoras, discursos revestidos de caráter político, mas que na verdade, não tem muita consistência teórica para fundamentá-los. Estas expõem,

*Sim, é, é... **trabalhado em conjunto** em tudo que nós fazemos, desde os planos de aula até as atividades extras, é tudo **trabalhado em conjunto**, equipe pedagógica, professores e gestão. (Professora 2. Entrevista cedida dia 03 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

*A gente costuma trabalhar de uma forma é.... **compartilhada**, todos os professores se reúnem tanto na aula de departamento que a gente tem quinzenalmente, e temos semanalmente aqui na escola com nossa coordenadora, levando em **conta a realidade dos alunos**, na medida do possível(**Grifo meu**. Professora 5. Entrevista cedida dia 06 de Abril de 2014).*

*Ele é adaptado as realidades dos alunos. (Professora 7. Entrevista cedida dia 18 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

*Bem, o currículo é tratado de forma é... bem simples, sucinta até por que o termo currículo ele é pouco utilizado na nossa organização da escola, na proposta pedagógica da escola. É um termo que é pouco utilizado. Mas pelo que eu entendo é... nós da equipe de professores junto com a supervisora a gente tenta tratar de acordo com a **realidade da nossa comunidade escolar**. Não É a gente tenta sempre tratar de acordo com a **realidade das crianças**. De acordo com a bagagem que as crianças trazem e em cima disso a gente tenta se organizar e daí é... **estruturar um currículo adequado para eles**. (Professora 8. Entrevista cedida dia 20 de Abril de 2014. *Grifos meu*).*

Estas professoras possuem representações sociais de currículo enquanto o **desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo** e um **ensino adaptado à realidade do aluno**. Não estamos aqui apontando erros de tais professoras como tampouco as culpabilizando por tais concepções reducionistas de currículo, o que pretende-se na verdade é apoiarmo-nos nestas concepções de currículo para fundamentarmos novos caminhos de formação em currículo para os educadores, até porque estas são as únicas representações sociais de currículo que os educadores estão conseguindo esboçar diante de suas ausências de formação sobre este campo conceitual, como bem aponta a professora 8, que reclama claramente a sua fragilidade de conhecimento em torno de currículo.

Diante de tal realidade, estas também acabam se utilizando de clichês para representarem o modo pelo qual estão desenvolvendo suas práticas, assim é importante nos indagarmos como acontece essa tentativa de trabalhar de acordo com a realidade dos educandos, se estas professoras não compreendem que, para tanto, se faz necessário uma reflexão crítica em torno de currículo, de seu caráter político e formativo? O que seria então, para professores com condutas similares a desta amostra da população de sujeitos desse estudo monográfico, um trabalho pedagógico que considera a realidade do aluno nestes limites restritos de suas representações sociais de currículo?

Neste sentido, é preciso que o educador compreenda realmente o porquê e para quem está servindo o modelo de educação que está cotidianamente construindo em sala de aula, tanto nos aspectos dos conteúdos, comportamentos e discursos de poder que se desenrolam em sua prática e não simplesmente apontar estar “trabalhando de acordo com a realidade do aluno”, se na maioria das vezes, a realidade contextual do aluno pouco se aproxima do modelo de formação empreendida pela escola que este professor atua. Só existe uma educação mais aproximada da realidade do educando como bem explica Scocuglia (2005), se este mesmo educando tiver o direito de contestar, inventar, recriar o seu próprio conhecimento e não simplesmente aceitar o que está posto.

Tal realidade de contestação do conhecimento que está posto para ser ensinado, pouco se apresenta na prática das professoras anteriores, pois estas em sua prática em sala de aula demonstram compreender que o seu papel neste espaço é simplesmente “dar conta de passar o conteúdo” e conseguir que os alunos aceitem as normas da escola, pouco apresentando alguma tentativa de inovação ou de aceitação de ideias ou opiniões dos educandos.

O esvaziamento de conhecimento em relação ao currículo visivelmente exposto nas representações sociais de currículo das professoras, vem a reafirmar a necessidade de um trabalho mais rigoroso em prol da articulação do trabalho pedagógico com a base epistemológica de currículo. Não é possível continuarmos com discursos revestidos de um limitado caráter político, sem um mínimo de consciência crítica sobre a realidade que se está buscando modificar, no caso, a ineficiência da educação pública. Continuar aceitando que a atuação de alguns educadores ainda esteja enraizada em uma perspectiva de currículo meramente tradicional, ou seja, que prioriza o como fazer sem incentivar o questionamento sobre o que se pretende com tal trabalho desenvolvido, conforme Sousa (2002). Assim sendo, é fechar os olhos para com uma melhoria da qualidade educativa que venha a favorecer uma educação realmente contextualizada a realidade dos educandos.

As representações sociais de currículo destas educadoras tonam-se sem dúvida um “termômetro” que nos aponta quais as mudanças que se fazem necessárias em prol de se estruturar um currículo mais contundente, assim como até que ponto é preciso se investir cada vez mais nas formações destes educadores sobre currículo.

Há algumas representações sociais de currículo que nos apontam a fragmentação do conhecimento e dos processos de organização do trabalho pedagógico ao passo que as professoras demonstram compreender o processo educativo em perspectivas de atuação específicas como é o caso da seguinte professora, que entende currículo como a preparação para trabalhar com questões específicas da prática educativa. Esta afirma,

*Sim, ele é trabalhado. É..... em relação primeiramente a identidade do professor, os planejamentos a avaliação... Então tudo isso engloba a parte de toda a questão pedagógica. (Professora 3. Entrevista cedida dia 04 de Abril de 2014. Grifos meu.).*

O currículo para esta professora, apresenta-se de forma fragmentada, não contemplando uma proposta ampla que deva vir a incluir estas áreas diferenciadas de conhecimento de modo interdisciplinar ou em uma mesma área de conhecimento operada por estratégias de contextualização do conteúdo programático, tal educadora não percebe que

todos estes fatores que ela mesma cita não se limitam apenas a questão pedagógica como ela mesma aponta, estes ainda se relacionam e influenciam diretamente em uma questão mais ampla de currículo e por consequência do processo educativo, ou seja, o projeto de formação de identidade dos sujeitos discentes que a escola a qual trabalha está empreendendo.

Esta fragmentação no processo de organização do trabalho pedagógico é fruto entre muitos fatores, do isolamento do professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como uma limitação na formação deste profissional na perspectiva de que este possa conceber o processo educativo como uma ação integrada e orientada de acordo com o projeto curricular que se está trabalhando.

Além dessa fragmentação do trabalho pedagógico vemos ainda que estas professoras atuam se embasando em representações sociais de currículo enquanto realidade estanque e prescritiva como bem já apontado. Esta realidade em muito se relaciona a um direcionamento de pensamento, pragmático, funcional e instrumental diante do currículo.

Desde seus primórdios a elaboração das propostas curriculares são formadas enquanto guias, para organizarem, estruturarem e orientarem o fazer pedagógico mediante os princípios das organizações empresariais, influência direta dos estudos de Bobbti com o seu sonho de educação de base capitalista como bem evidencia Silva (2013). E sendo assim, até hoje os professores continuam atuando enquanto responsáveis por manter este caráter pragmático, estrutural e funcional deste currículo, agindo de maneira técnica diante do conhecimento.

Realidade evidenciada na explicação da seguinte professora quando nos aponta as divisões de tarefas e direcionamento de trabalho desenvolvida na escola em que atua,

*Nós fazemos uma reunião de departamento toda segunda-feira, então, é nessa reunião que a gente discute como a gente vai trabalhar, geralmente a gente **trabalha em cima de projetos**, e dentro do projeto, cada série trabalha segundo as características de sua turma. (Professora 4. Entrevista cedida dia 05 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

Assim, mesmo não sendo papel deste estudo nos aprofundarmos nas correntes pragmática, estrutural ou funcional de conhecimento, para quem se interessar ver melhor<sup>8</sup> é preciso se destacar que o campo de estudo da educação e por consequência da pedagogia é amplo, precisando, pois se apoiar nestas correntes de conhecimento, assim como em outras

---

<sup>8</sup> Conforme os estudos implementados por Maria da Graça Nicoletti Mizukami em **Ensino: As abordagens do processo**.

ramificações de pesquisa para alcançar melhor a sua amplitude, ou seja, de forma direta ou indireta a escola e os processos educativos se firmam em pressupostos que nem sempre condizem com as necessidades contextuais dos educandos. Assim, mesmo buscando-se ao longo da história mudanças em torno de propostas curriculares mais flexíveis e construtivas, é ainda muito forte entre os educadores e até mesmo por seus formadores esta postura técnica e prática. Havendo até mesmo professores que reclamam de suas formações continuadas, que não lhes oferecem como realizar sua prática, ou seja, como deve fazer passo a passo.

Realidade evidenciada por uma das professoras entrevistada, quando perguntada em um segundo momento sobre sua formação inicial e continuada sobre currículo, tal professora declara que sua formação foi insuficiente. Pois, segundo a mesma “[...] *não se foca tanto essa questão de currículo batido, que tem que ser trabalhado isso, isso, e aquilo não. É mais contextualizar*” (Professora 6. Entrevista cedida dia 17 de Abril de 2014).

É visível, portanto, diante de tal fala desta professora, assim como pelas discussões já discorridas até aqui, que os professores, no geral, não conseguem se enxergar enquanto intelectuais capazes de também construir currículo a partir da sala de aula, ou o tendo como referencial para realizarem suas práticas pedagógicas. Estes na verdade continuam na ânsia de receberem relativamente um “receituário” de prática com encaminhamentos prontos para direcionarem suas práticas. O que nos remonta a uma visão de currículo instrumental e a uma forte tendência de reprodução na atividade professoral.

### CAPÍTULO III

## AS POSSIBILIDADES ADVINDAS DAS REPRESENTAÇÕES ACERCA DE CURRÍCULO DENTRE OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

*Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua “coisificação”. (SANTOME, apud SILVA, 2012, p. 156).*

Após se delinear as interdependências entre as representações sociais de currículo dos professores e suas práticas pedagógicas no capítulo anterior, neste capítulo aborda-se a relevância das representações sociais como caminho para se compreender até que ponto aspectos fundantes à estruturação e operacionalização do currículo estão sendo formatados no âmbito das práticas pedagógicas dos professores.

Considerando-se a relevância da formação dos professores como um dos fatores contribuintes no processo de reflexão sobre currículo, buscou-se compreender até que ponto estes profissionais tiveram ou continuam tendo orientações a respeito de currículo e a que aspectos estas orientações se relacionam. Mediante as suas respostas, verificou-se que a maioria das educadoras apresentou segundo suas falas não conseguirem articular as orientações que recebem para atuarem na docência enquanto aspectos do currículo, ao passo que deixam claro não possuírem formação a respeito de currículo, tanto em nível de graduação como em suas formações continuadas, não conseguem assim compreender que toda e qualquer formação se direciona ao currículo, pois, a forma como os professores são instruídos para a ação docente se relaciona diretamente com a perspectiva de currículo que a escola a qual trabalham se volta.

O que foi observado nos encontros de planejamento de aulas e na atuação destas professoras em sala de aula, assim como constatado em suas próprias falas, é um distanciamento visível entre a prática do educador e um aprofundamento em torno da epistemologia de currículo, considerando-se que os professores na verdade, não conseguem compreender como já apontado, que seja qual for a perspectiva a que se estão dirigindo suas formações iniciais e continuadas, desde a orientação de planejamento, organização

pedagógica, disposição do espaço físico, assim como o desenvolvimento de todas as demais práticas a que estes estão se voltando, tudo é sim currículo, pois exprime direta ou indiretamente, o modelo de formação de homem a que está se desejando empreender como bem esclarece Silva, (2013).

Até as professoras que afirmam ter alguma formação demonstram que estas orientações de currículo são reducionistas, ou seja, voltam-se em sua maioria para as questões de um currículo enquanto técnica de ensino, como os alunos aprendem e como fazer para se chegar a tais aprendizagens, desconsiderando o caráter amplo deste campo conceitual. Sendo tal realidade mais visível nas seguintes falas:

*“Não muito, não lembro de ser trabalhada esta questão de currículo, não. A gente ver mais assim, nestas palestras, mas assim dentro das disciplinas de letras eu não me lembro se a gente trabalhou sobre currículo não. A gente deve levar em conta, pelas orientações eu lembro vagamente. A gente trabalha não só apenas os conteúdos, por que currículo é os conteúdos dos planos de curso, não é? Mas também outros temas. Os temas transversais que levam em consideração, levam em conta a contextualização do que o aluno está vivendo, o aluno o que ele já sabe, não é? Mas não assim, uma coisa tão sistematizada, a gente não ver não [...] (Professora 6. Entrevista cedida dia 17 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

*“Muito pouco, como eu disse a você, regularmente essa palavra currículo é pouco utilizada. É... e esse pouco que a gente ver, é para a gente organizar o currículo através do é..... do plano de unidade, através desse plano de unidade, a gente organiza é... organiza nossa prática em sala de aula, nosso planejamento antes das aulas” (. Professora 8. Entrevista cedida dia 20 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

*“Não. Em momento algum. Como professora a gente não teve este momento ainda não. (Professora 10. Entrevista cedida dia 30 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

As professoras 6 e 7 são formadas em letras uma com especialização em Língua Portuguesa e a outra sem pós-graduação, a professora 10 tem graduação em pedagogia e possui pós-graduação em Gestão Escolar. Vê-se, portanto, uma fragilidade na formação destas professoras para com as reflexões do campo conceitual do currículo nos cursos de graduação.

A partir desta realidade encontrada é necessária outra pesquisa monográfica em nível de graduação ou de lato sensu, para se investigar o espaço ou o lugar das discussões ou de disciplinarização das questões de currículo nos cursos de licenciatura. Em tese, evidencia-se que a existência de uma disciplina de currículo nos cursos de formação de professores não é uma garantia de maior esclarecimento em torno de tal campo conceitual, até por que discutir sobre currículo deve ser uma prática que permeia todas as áreas de conhecimento dos cursos de licenciatura, não sendo suficiente, pois, enquadrá-lo em uma única disciplina. O que se necessita na verdade, é um maior esclarecimento sobre os aspectos fundantes de currículo

como base para toda e qualquer disciplina ou áreas de conhecimentos relacionadas ao processo educativo, sejam elas filosofia, sociologia e todas as demais.

Mesmo se compreendendo que a determinação de uma disciplina específica não é garantia de uma visão aprofundada sobre currículo, é impossível se desconsiderar que a postura de não conhecimento da professora 10 sobre currículo mesmo sendo graduada em pedagogia e conseqüentemente tendo estudado a disciplina “currículo e programas” sendo que tal disciplina vem sendo obrigatória desde a década de 1970 na formação do pedagogo conforme Pedra (1997), o que deixa claro a dificuldade dos professores de não conseguirem relacionar as discussões empreendidas em seus cursos de formação inicial com as suas realidades práticas de atuação docente.

O que nos faz questionarmos, por que as reflexões empreendidas no decorrer da disciplina de currículo nos cursos de graduação em pedagogia não estão conseguindo fazer com que estas professoras consigam pelo menos iniciar um uma visão de pesquisa e questionamento sobre este campo conceitual? Como tal professora sendo formada em pedagogia aponta não ter discutido sobre currículo? E em nível de formação continuada, por que não se aprofundar um pouco mais sobre tais reflexões que tanto se fazem fundamental a atuação docente?

Todas essas ponderações contextuais da prática das professoras são fundamentais para se compreender melhor as representações sociais de currículo destas educadoras. Logo, é compreensível que tais educadoras não apresentem uma postura crítica e reflexiva frente ao campo conceitual de currículo, pois elas ainda estão trabalhando em nível de representação social sobre currículo, ou seja, ainda não têm condições de realizarem uma análise profunda de currículo, ao se encontram baseadas em visão reducionista de educação, em uma perspectiva tradicional sobre este, considerando-se que poucas e superficiais foram e estão sendo suas formações para com a abrangência deste campo conceitual.

No processo de elaboração das representações sociais é preciso como bem apontado por Franco (2004), ao estudar a teoria de Moscovici, que o indivíduo realize dois processos fundantes que seriam: A **objetivação** e a **ancoragem**, sendo que no primeiro se busca tornar o objeto ou conhecimento que se quer representar em algo concreto, ou seja, trazer para sua realidade explicável, para na sequência, realizar o segundo momento que é o de ancorar este novo conhecimento, ou seja, trazer este conhecimento agora já concretizado em nosso sistema cognitivo para junto de nossos conhecimentos prévios sobre o mesmo. Sendo que ao final destes dois processos é que alcança-se finalmente a sua representação social. Então, como tais professoras estão realizando tais representações sociais se pouco conhecem sobre o campo

conceitual do currículo? Em que estão se baseando para realizar estes processos acima citados?

Mais claramente, quando as professoras são questionadas sobre currículo rapidamente estas criam em seu sistema cognitivo uma imagem mental do que seria “currículo” que em suas realidades mais próximas seria como já evidenciado em nosso estudo, uma “grade curricular”, “documentos norteadores da prática pedagógica” ou até mesmo “conteúdos a serem ensinados”. Na sequência, para conseguirem estruturar uma resposta aceitável ou condizente com o questionamento a elas dirigido, estas se voltam para o conhecimento já disponível sobre o currículo, ou seja, a imagem mental já produzida anteriormente uma “grade curricular”, “documentos norteadores da prática pedagógica” ou “conteúdos a serem ensinados” para na sequência articular esta imagem prévia de currículo com a sua realidade mais próxima, ou seja, os aspectos de sua prática que se relacionam a esta imagem de currículo já criada e fixada como base em seu sistema cognitivo. E como já sabemos qualquer prática que estas professoras relacionem as imagens reducionistas de currículo aqui já apontadas, inevitavelmente recai novamente em uma perspectiva reducionista de currículo.

A análise das representações sociais é realmente importante para a compreensão das práticas educativas, ao passo que na verdade estas representações sociais não podem ser apontadas nem como negativas nem como positivas, elas simplesmente apontam caminhos de produção de explicação para as nossas realidades práticas. O que é preciso ser considerado é o direcionamento que o produto destas representações sociais nos induzirão, ou seja, até que ponto a nossa atuação diante de nossas representações é condizente ou não com as nossas realidades contextuais.

Assim sendo, constata-se que as representações sociais de currículo dos professores estão os direcionando para uma prática pedagógica reprodutora e mecanicista, prática esta, que dificilmente irá responder as demandas de formação no contexto da nossa sociedade contemporânea, ou seja, o professor que trabalhar nesta perspectiva reducionista de currículo pouco contribuirá para fomentar as habilidades científicas, tecnológicas e valorativas que o educando precisa alcançar para lutar por condições de vida dignas como esclarece Libâneo (2003).

Assim, o problema não são as representações sociais de currículo reducionistas e limitadas destas professoras, mas sim, o direcionamento destas as suas práticas pedagógicas, ou seja, a limitação que estas educadoras irão obter sobre o caráter polissêmico de currículo, conseqüentemente desconsiderando-se também as influências desta polissemia de sentidos e perspectivas frente a ação educativa. Como resultado das respostas destas professoras, estas

têm grandes possibilidades quando se aportarem em aspectos que se relacionam com um currículo enquanto “grade curricular”, “conteúdo a ser ensinado”, metodologia básicas, entre outros, de recaírem em uma prática pedagógica mecânica e um tanto quanto despolitizada.

É claro que todos esses fatores práticos e técnicos decorrentes das experiências vivenciadas pelos professores no âmbito das escolas públicas também fazem parte do currículo, porém não conseguem abranger de forma mais aprofundada e reflexiva a epistemologia deste, e por consequência todas as suas influências para com o processo educativo. Vê-se, portanto, uma fragilidade para com a formação destes profissionais no tocante as discussões de currículo, pois certamente, se os professores tivessem a possibilidade de se questionarem mais sobre este campo de conhecimento, certamente melhorariam suas práticas pedagógicas e sairiam do nível de representação social passando, pois, ao conhecimento realmente crítico e reflexivo de sua prática. Seriam, portanto, capazes de se enxergarem também como construtores de currículo, realidade necessária como nos salienta Pacheco (1994).

Esta realidade de formações limitadas para com as questões de currículo é evidenciada na postura das professoras pesquisadas que no decorrer das observações, mostraram-se nervosas no momento de responder os questionamentos, apresentando-se inseguras sobre suas ponderações. O que vem a nos reafirmar a necessidade de uma maior aproximação dos profissionais que elaboram as prescrições curriculares e os professores, como um dos caminhos para diminuir esta lacuna entre currículo e prática pedagógica vivenciada pelos educadores como bem aqui é apontado por Pedra (1991).

Tal realidade de preparação superficial para com a complexidade do campo epistemológico de currículo, também é visível até mesmo na fala das professoras que afirmam terem tido alguma formação relacionada a currículo, ao passo que nos fazem perceber que as formadoras destas professoras também têm uma formação reflexiva frágil para com este campo conceitual. Assim, algumas professoras esclarecem,

*“Sim. **Em relação a que?** A aprendizagem dos alunos, é... como essa aprendizagem e... acontece de que forma ela acontece. **Estas orientações foram suficientes para ajudar na sua prática?** Não, não foram”* (Professora 3. Entrevista cedida dia 04 de Abril de 2014. *Grifo meu*).

*“Sim, a coordenadora ela sempre teve esse cuidado. **E na sua graduação?** Durante a minha graduação não. Essa orientação eu só tive mesmo ela quando eu passei a exercer a prática. **Na minha formação ela ficou assim, um pouco a desejar. Como ocorre esta orientação com a coordenadora?** Ela sempre faz*

*reuniões com a gente pra que a gente possa, no caso desenvolver este currículo. Em que se fundamentam estas discussões em torno do currículo? Ela divide a gente em grupos, das séries iguais, por exemplo, os dois primeiros anos, dois segundos anos, terceiros. E a gente trabalha tentando fazer este trabalho assim mais.... Como é que eu posso dizer, coerente, não é? [...]* ( Professora 5. Entrevista cedida dia 06 de Abril de 2014. **Grifo meu**).

A professora 3 é formada em pedagogia e possui especialização em gestão escolar, e a professora 5 é formada em letras com especialização em linguística. Assim, percebe-se que tanto em nível de formação inicial como continuada, segundo as falas das professoras e suas posturas em sala de aula, evidencia-se de que suas formações sobre currículo pouco se voltam para a compreensão ampla, política e dinâmica deste campo conceitual, ao contrário, esta formação de currículo, muito se assemelha a uma representação social de currículo enquanto técnicas de ensino, modo de fazer, organização do trabalho pedagógico.

Este fato dificulta a inquietação dos professores a se aprofundarem nos estudos em torno de tal campo conceitual, pois as orientações que recebem os incentivam a estarem constantemente revendo as questões técnicas de sua prática e pouco a se questionarem sobre a questão política desta. Realidade evidenciada na prática em sala de aula de tais professoras, que na maioria do tempo mostravam-se direcionadas a conseguirem aplicar todo os conteúdos sistematicamente porém, pouco demonstravam se questionarem sobre qual a relevância de tais conhecimentos para a vida dos educandos. Esta falta de reflexão sobre o caráter de construção de currículo, de enxergá-lo como algo que não necessariamente precisa ser transposto tal qual se apresenta, também contribui para que estes profissionais permaneçam a enxergar o currículo sempre em nível técnico de trabalho, deixando de lado a atividade reflexiva e de reconstrução deste, se enxergando apenas como meros transmissores de conteúdos programáticos. O processo de ensino-aprendizagem que atualmente deve se pautar em uma relação reflexiva e dialógica como esclarecido por Scocuglia (2005), continua se fundamentando em perspectiva prescritiva e apolítica como se realizava nos primórdios de desenvolvimento dos modelos de currículo, Sousa (2002).

Tal realidade é negativa para a ação educativa, considerando-se que de acordo com as respostas das entrevistadas, assim como o que se evidencia em suas práticas em sala de aula, os professores apontam estarem realizando suas práticas pedagógicas orientados mediante estas representações sociais de currículo enquanto técnica de ensino, ou seja, tais educadoras por não possuírem uma preparação adequada para refletirem sobre a epistemologia do currículo, dificilmente conseguirão enxergar que estão se tornando possíveis reprodutoras de ideologias sociais, discussão já evidenciada por Ferreira; Eizirik (1994).

O que nos faz indagarmos: Quais os critérios que estão baseando a formação continuada destas professoras? Para quem estas estão servindo? Diante de tal realidade é preciso concordarmos com a crítica severa de Giroux a respeito do modelo de formação que se oferecem aos educadores,

Não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, cuja função social é prioritariamente manter e legitimar o *estatus quo*” (GIROUX; MCLAREM *apud* MOREIRA; TADEU, 2011, p. 145).

Aportando-se nas reflexões de Jodelet (1984) ao ser citada por Alexandre (2004), não podemos esquecer que o meio social, material e ideológico, influencia diretamente na elaboração das representações sociais e por consequência na ação dos sujeitos. E que no caso das professoras pesquisadas, a ausência de uma formação, seja ela, em nível inicial ou continuada a respeito do caráter político do currículo é sim, influenciador direto nas representações sociais destas para com este campo conceitual e por consequência no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula.

Logo, é preciso se propor novos caminhos de formações sobre currículo, que sejam capazes de fazer com que os educadores ultrapassem estas representações sociais de currículo limitadas as “técnicas de ensino” ou “conteúdos a serem ensinados”, de maneira que estes profissionais possam trabalhar em uma perspectiva crítica de sua prática, evitando preparar seus alunos para simplesmente aceitarem as normas sociais, sem questioná-las. Se assim não o for, é deixar com que os educadores e os seus educandos estejam continuamente em um processo de reprodução do que está posto frente à prática educativa, sem possuírem caminhos de perceberem a relação intrínseca entre a elaboração das teorias curriculares e os mecanismos de controle da sociedade moderna, como bem nos esclarece Pacheco (2001).

Dentre as professoras entrevistadas, apenas duas apontam terem tido uma formação baseada em uma reflexão em prol de uma prática mais consistente em relação aos embasamentos curriculares, ao destacarem mesmo que de forma superficial alguns aspectos relevantes e inerentes a compreensão do currículo. Estas trazem em seus discursos uma referência mínima a duas questões que vão além da aplicação dos conteúdos programáticos e as metodologias de ensino, que seriam: o papel do professor enquanto dotado de relativa autonomia para reestruturar o currículo quando necessário, e a tentativa de compreensão das influências do comportamento do docente em sala de aula em relação ao processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Assim, mesmo a Professora 1 que é formada em pedagogia com especialização em psicopedagogia, como suas demais colegas de profissão pesquisadas colocando grande ênfase nas prescrições legais diante de suas representações sociais de currículo, em um determinado momento de sua fala, nos deixa compreendermos que já inicia uma reflexão em torno da ação do professor enquanto possuidor de uma certa autonomia sobre este mesmo currículo que está posto a ela, ao destacar:

*“[...] Fala-se no currículo é... em que ele é **estático não é?** No caso este das áreas de ensino [...] mais aí cabe a cada prática do professor fazer com que este currículo **seja mais ativo, seja dinâmico, seja reflexivo e não simplesmente tal qual o que se está escrito**”. ( Professora 1. Entrevista cedida dia 02 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

Já a Professora 4 que possui o pedagógico, formação em ciências e especialização em psicopedagogia, no decorrer de sua fala demonstra que as poucas formações que teve sobre currículo se remontaram a questões metodológicas, mais também, em alguns momentos, sobre as influências que a ação educativa, ou seja, o modo pelo qual o professor opera este currículo em sala de aula é influenciador direto no processo de ensino e aprendizagem do educando. Sendo que tal aspecto se apresenta quando esta expõe que também lhe foi apresentada em suas formações mesmo que de forma superficial,

*“[...] a parte do currículo que a gente trabalha, mas que não é específica, é... pôr no papel, por exemplo, **práticas que a gente faz, o jeito como a gente age, também faz parte do currículo, da maneira como aluno aprende**” (Professora 4. Entrevista cedida dia 05 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

Estas duas realidades se apresentam como um aspecto positivo, na medida em que são poucos ainda os professores que conseguem demonstrar uma representação social de currículo pela qual a ação docente não se restringe apenas a aplicação do conteúdo, as metodologias, a rotina da escola, enfim, a alguns estratégicos procedimentos práticos que perpassam a prática pedagógica.

Estas duas professoras certamente têm mais possibilidades de compreenderem que a prática que o professor realiza em sala de aula é um dos aspectos do currículo, e por que não dizermos, que é um dos principais, pois qualquer ação educativa necessariamente precisa se fundamentar na postura do professor frente aos conhecimentos ensinados, como ele se dirige aos educandos, seu jeito de comporta-se frente aos imprevistos de sua prática pedagógica.

Lembre-mos das palavras de Rios “a atitude do professor ensina. O gesto do professor fala” (RIOS, 2010, p.5).

São aspectos como estes que devem ser cada vez mais postos em discussões em todas as formações iniciais ou continuadas que se proponham a instigar nos educadores uma reflexão crítica de currículo. Utilizar-se dos resultados aqui encontrados e discutidos, se faz necessário diante da necessidade já evidenciada de articularmos as propostas curriculares com uma prática crítica e reflexiva do educador enquanto construtor e reconstrutor desse currículo, ou modelo de formação de homem que se deseja empreender.

Conforme Alexandre (2004) ao estudar o próprio Moscovici, as representações são de grande influência na conduta dos sujeitos em seus meios sociais, sabendo-se desta realidade, é que considerou-se relevante explorar um pouco acerca da prática das educadoras pesquisadas no que se refere às escolhas que estas consideram mais relevantes no desenvolvimento de seus planejamentos de aulas, assim como as atividades que selecionam para efetivar tal planejamento, visando pois compreender-se até que ponto suas representações sociais de currículo influenciam neste processo.

Deste modo, contatou-se que os professores acabam limitando o currículo em uma única perspectiva de atuação, como exemplo, aponta-se a fala da seguinte professora que em seu fazer pedagógico enxerga que a totalidade do processo educativo resume-se apenas a responder as demandas da alfabetização dos alunos, assim, quando esta afirma:

*[...]Por que nós sabemos que o principal, o objetivo principal desse primeiro passo da criança, é **aprender a ler e escrever**. Por que se ele aprende a ler e a escrever desde cedo, eles vão ganhar tempo nas outras turmas ou nos outros anos do fundamental, se desenvolvendo em outras habilidades. Claro que a gente trabalha é... o envolvimento na aula, nós trabalhamos é... **a questão da obediência**, chamamos a comunidade escolar para estar presente na escola, todo o trabalho que nós fazemos é voltado para apresentar aos pais para que vejam os resultados que este alunos estão tendo. [...] a trabalhar com os alunos **a responsabilidade de conduzir um livro para casa**, que é um livro que o Governo Federal manda para as escolas como apoio pedagógico para o professor, ao livro didático, então a gente utiliza estes livros **como mais um recurso** em função do benefício da criança para aprender a ler e escrever, **mas não ler por ler, ler com prazer**, então esta outra parte é respeitar o livro, saber conduzir é higienicamente não é? [...] **E a gente sabe que quando um aluno é... ler com autonomia ele vai refletir com autonomia, ele não vai estar na opinião dos outros, a não ser que ele queira, então vai se tornar uma criança autônoma, mais consciente e vai poder lutar por aquilo que ela deseja**. E esse sentimento desenvolvido em leitura e escrita, futuramente ele vai ser transportado para a História para a Geografia, Ciências, Artes e as demais áreas e tudo mais. (Professora 1. Entrevista cedida dia 02 de Abril de 2014. **Grifos meu.**)*

Logo, tal educadora acaba limitando o currículo simplesmente ao trabalho de alfabetização, realidade que se evidencia também nas atividades desenvolvidas em sala de aula por tal professora, ao colocar grande ênfase na necessidade de fazer com que os educandos realizem o processo de leitura, não que isto seja negativo, pois uma das necessidades básicas dos nossos educandos dentro do currículo é realmente a leitura e a escrita neste nível de ensino. Porém, o que se é preciso questionar, é que esta postura de atuação da maioria dos educadores passa a ser reducionista considerando-se que o processo de alfabetização não pode acontecer desconexo de um trabalho de ensino e aprendizagem que fomenta nestes educandos que estão sendo alfabetizados, algumas competências e habilidades necessárias a sua formação integral tais quais: curiosidade, criatividade, pensamento crítico e reflexivo dentre outros.

Assim sendo, a professora aponta a necessidade de ensinar também a estes alunos a “obediência”, porém de acordo com sua fala esta evidencia que não consegue compreender o sentido do que seria “obediência”, primeiro por que esta afirma que tal valor se aprende de forma desarticulada com o processo de alfabetização e segundo, por que “obediência” tal qual ela expõe, não é algo que se aprende de forma técnica e rápida como nos pressupostos psicológicos de condicionamento humano “estímulos resposta”, mas na verdade, o que ela chama de “obediência” é o resultado do trabalho empreendido pelo professor para que os educandos alcancem a compreensão do andamento do processo educativo, respeitando o trabalho em conjunto, interagindo com seus colegas de forma respeitosa, e entendendo qual o seu espaço de atuação dentro da sala de aula. Assim, todo processo de formação se desenvolve concomitantemente a prática de leitura e escrita e não desarticulada destas.

Neste sentido, a representação social de currículo dos professores mostra-se atrelada a uma prática pedagógica que enxerga o currículo como meramente o trabalho empreendido que se limita ao alcance de resultados quantitativos de aprendizagem, ou seja, os professores assim como, a escola como o todo se voltam para dar respostas às pressões dos projetos educativos, neste sentido, mais importante do que o desenvolvimento do trabalho pedagógico são as estatísticas de alunos aprovados e a dos não repetentes. Tudo isso é resultado da cultura do desempenho a qual as práticas educativas estão se fundamentando. É preciso, portanto, repensar-se sobre os objetivos da ação educativa, se investir mais na qualidade do trabalho, mais claramente, se investir mais em qualidade de aprendizagem, do que necessariamente em quantidade de alunos aprovados, pois esta última realidade será resultado da primeira.

Outro aspecto interessante na fala da professora, é que quando esta aponta que os livros paradidáticos vêm como apoio ao livro didático, demonstra compreender que o livro

didático é o único meio de aporte ao trabalho pedagógico, realidade muito presente na prática de vários professores, pois estes esquecem que mesmo o livro didático sendo de grande relevância no processo de ensino aprendizagem, não pode ser o único recurso para se trabalhar com a complexidade de conhecimentos e habilidades dispostos no currículo e direcionados aos educandos.

Ao final da fala da professora percebemos que esta, assim como uma grande maioria dos educadores em especial dos primeiros anos do Ensino Fundamental mostra-se preocupada com que os alunos consigam realizar o processo de leitura de forma que este lhes proporcione o desenvolvimento de suas capacidades críticas e reflexivas, ou seja, sejam indivíduos autônomos diante da sociedade. Tal realidade não deixa de ser positiva para a prática pedagógica em especial a desenvolvida nos primeiros Anos do Ensino Fundamental, momento no qual a criança tem os seus primeiros contatos com o mundo da leitura, porém, o que os professores na maioria das vezes não conseguem enxergar é que o desenvolvimento da autonomia dos educandos não tem como se realizar apenas por meio da leitura, mesmo que esta seja, fundamental a este processo.

Isto acontece por que mesmo que os educandos alcancem “prazer na leitura” como bem a professora aponta, assim também tenham facilidade para com esta atividade, há vários outros aspectos que influenciam neste processo de construção de autonomia como: A escola precisa está engajada em projetos concretos e contínuos nesta vertente, é preciso uma estrutura física básica da escola para proporcione tal trabalho, é preciso uma articulação entre escola família e comunidade, entre outros fatores. Realidade que pouco pode ser evidenciada nas observações realizadas na escola campo de atuação desta professora, assim como em sua prática em sala de aula.

Assim, mesmo que o professor tenha ideias positivas e perspectivas de mudanças para com o seu trabalho pedagógico frente o currículo, é preciso também que este compreenda que currículo é bem mais do que a prática em sala de aula, reflita que currículo, assim como esclarece Moreira e Silva (2002), é bem mais do que um objeto inocente de transmissão de conhecimento desinteressado, mas que na verdade, este tem história, é carregado de sentidos individuais e particulares, e principalmente é resultado de um modelo de organização social.

Outros educadores expõem que o trabalho de desenvolvimento de currículo precisa se orientar mediante objetivos de ensino. Como bem é apresentado nas falas seguintes:

*Objetivos é o mais importante, por que os conteúdos já são formados e os objetivos muitas os vezes o professor tem que alterar, por que é de acordo com as*

*necessidades dos alunos. (Professora 2. Entrevista cedida dia 03 de Abril de 2014. Grifos meu).*

***Primeiro o que eu quero atingir com isso, qual o meu objetivo, o que que eu quero o que que eu espero da minha turma. O que... que eu posso é... levar para elas, e o que elas tem também é.. a respeito do que eu vou levar. Sim, sempre não é? Ao elaborar o seu plano de aula o que você busca em termos de metodologia para tornar esse seu plano de aula efetivo? Sempre técnicas novas, dinâmicas é... de acordo com o contexto deles. (Professora 8. Entrevista cedida dia 20 de Abril de 2014. Grifos meu).***

*Inicialmente conhecer a realidade da turma, o nível de aprendizagem de cada um, o nível de indicador, para a partir dali traçar, **os objetivos, eu entendo que no planejamento o principal são os objetivos. Que a partir daí é que você vai saber realmente o que você quer atingir com aquele trabalho e a partir daí... e buscar metodologias adequadas. Ai sim ter o seu planejamento realmente concretizado. Planejar, e realmente na prática você ter aquele resultado. Buscando metodologias que realmente atendam aqueles objetivos que foram elencados no momento do planejamento. Metodologias diversas e que atendam as necessidades específicas daquela turma, no meu caso o 1º ano, as metodologias precisam ser adequadas a turma de primeiro ano, na faixa etária de 06 anos. (Professora 10. Entrevista cedida dia 30 de Abril de 2014. Grifos meu).***

Esta realidade de entender os objetivos apenas como caminho de chegada é compreensível, na medida em que, conforme Elliotte (1991) *apud* Sacristân; Gomez (1998), toda prática educativa se fundamenta em um projeto de formação, ou seja, é preciso saber onde se chegar, o que deseja ser transformado com a proposta de educação que se está empreendendo, para então traçar objetivos para se chegar neste propósito. Porém, é interessante ressaltarmos que a maioria dos educadores, assim como os citados acima, não possuem uma visão aprofundada sobre a natureza dos objetivos, ou seja, não compreendem que existem vários tipos de objetivos que perpassam o trabalho docente, por exemplo, **Objetivos sociais**, que deve considerar: Realidade social do país, realidade da comunidade em que a escola se insere. **Objetivos institucionais**, que deve considerar os projetos educativos de instituições responsáveis pelas demandas do sistema de ensino tais como: Secretárias de Educação ou a própria escola. **Objetivos dos educandos**, nos quais o professor precisa articular ao plano de ensino: O que os educandos precisam aprender e o que estes querem aprender. O professor precisa também ter a compreensão de que em um trabalho educativo eficaz ora estes objetivos se complementam ora estes convergem, cabendo, pois a sua própria prática perceber como articulá-los, eis aí a ação deste profissional sobre o currículo.

Tal falta de aprofundamento sobre as particularidades da natureza dos objetivos faz com que estes educadores recaiam em uma visão de objetivos puramente de ensino, ou seja, limitando sua prática a realidade da sala de aula, assim sendo, a uma prática apenas

metodológica, não conseguindo enxergar que seus educandos têm necessidades para além dos muros da sala de aula e da escola, e que, portanto limitar-se a traçar os objetivos da ação educativa sem considerar esta complexidade de realidades que perpassam a sua sala de aula, é justamente limitar as possibilidades de aprendizagens e crescimento dos educados. Estas discussões aqui empreendidas são elementos fundantes para o currículo.

Há outras professoras que de acordo com suas falas nos fazem compreender que a maioria dos educadores conhecem e põem em prática os processos de transposição do conteúdo programático de forma organizada. Como bem se evidencia nas seguintes falas:

*O que eu considero importante é... ter uma noção do nível da turma pra que eu possa planejar minhas aulas **de modo que os alunos realmente possam responder atender as minhas expectativas**, não é, levando em conta o que a gente tem em termos de materiais, no caso matérias didáticos para trabalhar em sala de aula não é? Hoje a gente tem o acesso da internet que nos ajuda bastante, a gente pega experiências de outros profissionais que deram certo, e a gente busca no caso adaptar e tentar também fazer não é. (Professora 5. Entrevista cedida dia 06 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

*O contexto social em que a escola está inserida, é... o diagnóstico desde o início do ano que a gente sempre faz e isso.. é mais isso. **Primeiramente o contexto e depois o diagnóstico** pra gente saber em que nível está a criança. Para a gente saber como a gente vai seguir. Geralmente a gente faz pesquisas, a gente pega na verdade aquilo que a gente já dispõe na escola, da gente mesmo pessoal e também através de pesquisas não é? Até porque temos as tecnologias os recursos tecnológicos, a gente está sempre que considera a gente tenta enriquecer os conhecimentos. (Professora 9. Entrevista cedida dia 28 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

*O conhecimento prévio dos alunos, que eles já trazem de bagam, pra poder a partir disso é que a gente vai procurar a trabalhar. **O que seria esta bagagem do aluno?** O que eles tem já de aprendizagem, por exemplo, do ambiente onde eles moram, da comunidade onde eles são inseridos. (Professora 3. Entrevista cedida dia 04 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

*Eu levo em conta a realidade do aluno, o que ele já sabe, **procuro resgatar aquilo que ele já traz não é?** E depois vou procurando enfatizar não é? Aquilo que ele já sabe, e acrescentando novas coisas, precisa também ter informações novas, mas, **procuro contextualizar a realidade que eu vivo em sala**. Sem isso a gente não tem sucesso não. (Professora 6. Entrevista cedida dia 17 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

*Eu levo em consideração as necessidades do aluno, **o que ele ta precisando aprender, de acordo com o nível que eu estou ensinando**. (Professora 3. Entrevista cedida dia 04 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

Assim, ao apontarem passo a passo como procedem para desenvolverem sua prática pedagógica estas mostram domínio para com o aspecto procedimental do currículo, porém limitam suas possibilidades de atuação meramente a este caráter procedimental, ou seja, infelizmente a dimensão total do trabalho pedagógico para a maioria dos educadores é pura e

simplesmente conseguirem desenvolver metodologias, estratégias de ensino, aplicação de conteúdo, entre outras práticas voltadas a atuação técnica da ação educativa.

A questão que até aqui já espera-se ter ficado visível, é que o currículo não é simplesmente o fazer prático e técnico. O currículo como esclarece Scocuglia (2005), além de espaço de construção metodológica é também espaço de criação, de reflexão, sugestão e modificação. Assim sendo, aceitarmos professores que só vejam o caráter prático do currículo é aceitarmos que os educadores dificilmente sejam construtores de currículo e que por consequência não se vejam enquanto construtores destes.

Há também professores que na busca de conceituar o currículo, expõe uma representação social de currículo muito no campo conceitual, como no caso da seguinte educadora que muito se preocupa com o pensar sobre sua ação. A mesma expõe:

*O principal é a realidade deles não é? Como é a vida de cada um, eu faço o diagnóstico de cada um para eu saber, para orientar, para ter um norte e saber o que que eu devo seguir, e o que que eu devo procurar em cada um. Seguindo todas as atividades, **planejando organizando, vendo as minhas falhas, vou analisando.** Essa semana eu tive que refletir sobre, por que as vezes a gente diz “esse aluno não muda nada” e as vezes esta é faltando alguma coisa [...] (Professora 7. Entrevista cedida dia 18 de Abril de 2014. **Grifos meu**).*

É claro que preocupar-se com as definições teóricas de currículo e o que cada uma representa para a ação educativa é importantíssimo, porém, é preciso que não nos deixamos recair no outro extremo de uma reflexão de currículo, ou seja, dentro do caráter polissêmico de currículo, dentre suas definições, também temos o currículo enquanto a realidade contextual em que o ensino se realiza, assim sendo, tão importante quanto seja que os professores pensem sobre propostas de atividades interessantes para se desenvolverem em sala de aula, é também importante que estes compreendam que as condições estruturais da escola em que atuam sejam consideradas em suas propostas como fatores decisivos na qualidade de sua ação como educador. Assim, o currículo não é tão somente o conjunto de categorizações conceituais ou reflexão sobre a dimensão e articulação dos elementos formativos das estruturas da consciência. O currículo necessita endogenamente de estrutura de trabalho.

Mais claramente, retornando ao exemplo da perspectiva de formação para a alfabetização, já apontado nas reflexões anteriores. É tanto importante que o professor compreenda o que seria uma formação voltada para alfabetização do educando, assim como que este tenha as condições estruturais em sua escola para poder empreender um projeto

contínuo e eficaz voltado para este fim. Ou seja, é preciso condições básicas como: O espaço da sala de aula precisa ser favorável, o mobiliário adequado, haver existência de equipamentos disponíveis, cantinhos de leitura equipados com livros paradidáticos de qualidade, tapetes flexíveis para que as crianças se sintam confortáveis e acolhidas nos momentos de leitura, material de trabalho como: lápis, cartolina, tesouras, entre outros recursos.

Vê-se, portanto, diante do já exposto até aqui, que as representações sociais não podem ser julgadas como boas ou más, mas que na verdade são indicadores da compreensão e da ação dos sujeitos para com a realidade social do grupo à qual pertencem e por consequência em suas ações práticas dentro deste mesmo grupo. A relevância de constatarmos e analisarmos as representações sociais de currículo dos professores dos primeiros Anos do Ensino Fundamental está relacionada ao grau de interferência destas representações sociais de currículo na prática pedagógica de cada uma destes profissionais, que precisam necessariamente se enxergarem enquanto agentes de formação humana dentro e fora do contexto da escola pública.

Assim sendo, não podemos dizer que os professores têm ou não uma representação social negativa de currículo, o que se pode afirmar com clareza é que por intermédio destas representações sociais de currículo encontradas e estudadas, constatou-se que poucos são os professores que possuem uma visão abrangente e reflexiva sobre este campo conceitual e que por consequência, a maioria destes encontram-se ao nível de uma atuação prática pedagógica técnica e um tanto quanto que despolitizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos pôde-se constatar que aportar-se nos estudos das Representações Sociais é um caminho realmente promissor para melhor aprofundar-se nos aspectos inerentes à prática educativa, de maneira que, tal linha de pesquisa vai ao encontro das relações intrínsecas entre as ações dos sujeitos e todos os fatores sociocognitivos que as fundamentam, seja de forma direta, ou indiretamente. Assim, estudar as representações sociais de currículo dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental foi indispensável para se realizar uma correlação entre as situações contextuais e experiências destes professores na escola pública e as verberações destas para com uma representação social de currículo e por consequência de direcionamento de prática pedagógica destes.

Buscar compreender quais as implicações que as representações sociais sobre currículo dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental exercem sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula analisando estas representações e suas implicações, constatando-se que estas se encontram ainda em nível de uma visão tradicional de currículo, e por consequência, a um direcionamento de prática dos professores deste nível de ensino um tanto quanto técnica e despolitizada. Foi importante na medida em que aponta-se caminhos em prol de compreendermos a realidade prática dos professores para com o trabalho de construção curricular, melhor esclarecendo os limites e possibilidades do trabalho destes profissionais, e por consequência, suscitarmos formações iniciais e continuadas que venham fomentar nestes professores uma reflexão mais aprofundada sobre o campo epistemológico e conceitual de currículo. De maneira que estes possam vir a compreender este campo conceitual em seu aspecto polissêmico, valorativo e mutável, considerando-se que o currículo ao constituir-se também enquanto projeto social amplo e dinâmico de homem educável é, pois passivo a ser reformulado por estes educadores de acordo com as necessidades destes e de seus educandos.

Discussões como esta, são necessárias diante da realidade de ausência de conhecimento e por consequência de reflexão dos professores para com as correntes teóricas dos estudos curriculares que são respectivamente: **Teorias Tradicionais**, **Teorias críticas**, **Teorias pós-críticas**. Tal realidade de maior reflexão sobre tais correntes teórica é fundamental a uma prática pedagógica mais qualificada, considerando-se que estes profissionais mesmo não tendo uma consciência sistemática, necessitam fundamentar-se em uma destas correntes curriculares seja por intermédio de suas experiências práticas, assim como pelos direcionamentos de suas formações continuadas e que sendo assim, pois, se estes

refletissem mais sobre estas correntes teóricas que fundamentam suas práticas, teriam melhores condições de enxergarem se estas estão ou não de acordo com as necessidades da comunidade escolar e por consequência se perceberiam também enquanto construtores de currículo.

A partir destas novas perspectivas, será possível ter em nossas salas de aula professores um pouco mais críticos e reflexivos sobre suas práticas pedagógicas, que não se aportaram apenas em nível de representação social sobre o campo conceitual de currículo para direcionar sua prática, que se enxergarão enquanto intelectuais orgânicos capazes de refletirem criticamente sobre suas ações em sala de aula. Pois, é difícil alcançarmos práticas educativas de qualidade se os professores enquanto principais desenvolvedores de currículo continuarem a representar este campo conceitual apenas em uma perspectiva reducionista de grade curricular, prescrições legais que regem o ensino, ou simplesmente percurso metodológico a ser seguido.

O professor que for incentivado a se aprofundar nos aspectos de currículo, certamente será um profissional mais capacitado para o trabalho docente e mais organicamente agrupado e engajado, se sentirá instigado a pesquisar sua própria prática, se entendendo, pois, enquanto construtor de currículo e não apenas aplicador deste, cobrará constantemente do sistema de ensino, formações relacionadas às discussões curriculares, o que conseqüentemente exigirá deste mudanças frente à imobilização dos órgãos formadores de professores e elaboradores de propostas curriculares frente a esta visão reducionista dos professores sobre o currículo.

As representações sociais de currículo aqui apontadas e analisadas evidenciam uma postura do educador tradicional frente ao campo conceitual de currículo, pois estes não têm condições de alcançarem um conhecimento aprofundado sobre a complexidade deste campo conceitual. Os professores em sua maioria, encontram-se em nível de representação social de currículo enquanto, “grade curricular”, “documentos e prescrições legais a serem seguidas” “percurso metodológico” entre outras perspectivas reducionistas e desarticuladas do processo educativo global.

O problema de tais representações sociais de currículo, não são as representações sociais em si, pois estas representações sociais aqui apontadas são excelentes como motes inclusive para compreensão da ação pedagógica dos educadores. Ou seja, este estudo serve para evidenciar que estes profissionais representam o currículo em uma perspectiva técnica e tradicional e que por consequência, tendo uma postura limitada, mecânica e reprodutora de ação didática e que sendo assim, não têm condições de conhecerem as outras possibilidades

de desenvolvimento de currículo, limitando-se, assim, as possibilidades de aprendizagem dos educandos.

Considerando-se a necessidade de ampliação dos estudos, no próprio estado da arte desta temática aqui explorada, assim como pela imensa quantidade de dados por esta investigação coletada e a não abrangência deste trabalho monográfico como meio de analisar todos esses dados, assim como, minha própria inquietação para com o papel do professor frente ao currículo, tem-se a pretensão de continuar desenvolvendo tal estudo em nível de pós graduação. Na qual, tem-se a perspectiva de instigar cada vez mais um olhar atento para com a possibilidade de atuação do professor enquanto agente de construção curricular.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Caderno de pesquisa**, n. 117, p. 127-147, Nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acessado em 03/01/2014.  
Acesso em: 05/02/2014
- ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum** -Rio de Janeiro, v.10, n. 23, p.122-138 – jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>. Acesso em: 05/02/2014
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos temas transversais, ética – Secretária de Educação Fundamental. – Brasília: MEC – 1997.
- BELEI, Renata Aparecida. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: p. 187-199, jan./jun. 2008. Disponível em <http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645>. Acesso em: 02/03/2014.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** das promessas às incertezas. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DURAN, Marília Claret Geraes. Representações sociais: uma instigante leitura com Moscovici, Jodelet, Markovoá e Jovchelovitch. **Educação & Linguagem**. v.15, n. 25, 228-234, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/viewFile/3354/3075> Acessado em 05/ 01/2014. Acesso em 02/03/2014.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf>. Acessado em 10/ 01/2014.
- FERREIRA, Nilda Teves. EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e Imaginário Social: revendo a escola. In. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/907/813>. Acesso em: 05/02/2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.
- GIROUZ, Henry A. McLaren, Peter. Formação de professores como um contra estrutura pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio. TADEU, Tomaz (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOODSON, Ivor F. **O currículo em mudança**: Estudos na construção social do currículo. Porto – Portugal. Porto. 2001.

JACKSON, Ronie Sá-silva. CRISTOVÃO, Domingos de Almeida. JOEL, Felipe Guidani. Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, jul. 2009. ISSN: 2175-3423. Disponível em: [www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com). Acesso em 20/05/2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez. 1994.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo. Cortez. 2003.

\_\_\_\_\_, José Carlos. Organização e gestão da escola: os professores e a construção coletiva do ambiente de trabalho. In: **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. – São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia Científica**. São Paulo: Atlas S.A, 2003.

MAZZOTI, Alda Judith Alves. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação In. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, Jan./ Mar. 1994.

MACHADO, Laêda Bezerra. “Eles passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Psic. Da Ed.**, São Paulo, 24, 1ºsem. 2007, p.111-128. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a08.pdf>. Acessado em 30/01/2014. Acesso em 07/03/2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: **As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.119p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002, parte 1, p. 7-37.

\_\_\_\_\_, Antônio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto-Portugal: Ponto, 2002.

\_\_\_\_\_, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. Fortaleza. Edições Demócrito Rocha. 2002.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e práxis**. Porto: Porto Editora. 1996.

\_\_\_\_\_, José Augusto. **Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos**. Revista Portuguesa da Educação, Portugal. Universidade do Minho, v.14, n. 01, p. 49-71. 2001. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/07JosePacheco.pdf>. Acesso em: 01/02/2014.

\_\_\_\_\_, José Augusto. Área escola: Projeto educativo, curricular e didático. **Revista portuguesa de educação**, Portugal. Universidade do Minho, 7 (1 e 2), p. 49-80, 1994, I.E.  
 PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP, Papyrus, 1997.

REYES, Claudia Raimundo. MONTEIRO, Hilda Maria. **Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional**. São Paulo. 2010.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. -14. ed. – São Paulo, Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo. Cortez. 2001.

\_\_\_\_\_, Terezinha Azeredo. **Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos**. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte. Autêntica São Paulo. 2010.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_, J. Gimeno; GOMEZ, A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. – ArtMed, 1998.

SÊGA, Rafael Augusto. **Anos 90**. Porto Alegre, n. 13, julho de 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 10. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.

SOUSA, Jesus Maria Fernandes. **A Dimensão política do currículo**. Universidade da Madeira, 2002. Disponível em: [http://www3.uma.pt/jesussousa/DocumentosCCPCCDoutoramentoBrasil\\_ficheiros/7Adimensaopoliticadocurrículo.pdf](http://www3.uma.pt/jesussousa/DocumentosCCPCCDoutoramentoBrasil_ficheiros/7Adimensaopoliticadocurrículo.pdf). Acesso em: 15/02/2014.

SILVA, Jackson Ronie Sá. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas**. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I. ISSN: 2175-3423Jul. 2009. Disponível em: [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_documental\\_pistas\\_teoricas\\_e\\_metodologicas.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf). Acesso em: 07-02-2014

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. IX Congresso Nacional de Educação de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124\\_1712.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf). Acesso em: 15/02/2014.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófia de Educação**, p. 81-92, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/349/34900607.pdf>. Acesso em: 17/02/2014.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. Proposta pedagógica. **Educação e mundo do trabalho**. In. Ministério da educação. Boletim 17 setembro de 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151148EducacaoMundoTrabalho.pdf>. Acesso em: 22/ 02/2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, **Planejamento: Projeto de Ensino–Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização**. 22ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

WILLIAM. F. Pinar. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto: Porto Editora. 2007.

## **APÊNDICES**

**Entrevista a ser realizada com os educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

**1. 1 Dados de identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação básica:

Graduação: ( ) Sim ( ) Não Qual: \_\_\_\_\_

Especialização: ( ) Sim ( ) Não Qual: \_\_\_\_\_

*Stricto Sensu*: ( ) Sim ( ) Não Qual/Emque: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como docente na escola: \_\_\_\_\_

**Questões:**

- 1. Dentro do contexto educacional de organização da escola e da proposta pedagógica como, no geral, de que modo currículo é trabalhado pela equipe de docentes e de técnicos aqui desta Unidade?**
- 2. No decorrer de sua formação em algum momento foi discutido algo a respeito de currículo? Como foi esta formação ou orientações, nos conte um pouco, por favor?**
- 3. O que você considera importante quando elabora o seu planejamento de aulas? E como, no geral, você implementa ou busca efetivar tal planejamento?**
4. Em sua opinião o que os alunos precisam aprender em sala de aula? E quais as metodologias mais eficazes para tais aprendizagens?
5. A escola na qual leciona colabora para o desenvolvimento de sua prática em sala de aula? De que maneira? Você se vê satisfeita com a dinâmica de atendimento?
6. O que você considera relevante para um melhor desempenho do professor em sala de aula, considerando as situações reais da sua escola? A formação continuada que vocês possuem na Unidade Escolar dá conta desse desempenho esperado? Por quê?

7. Existe uma grande diferença de aproveitamento na aprendizagem entre os alunos de sua turma? Em caso afirmativo, a que esta diferença de aproveitamento se deve? Como a escola se prepara e opera na minimização do impacto?
8. No que se fundamentam os planejamentos da escola na qual leciona? E qual o seu grau de participação dentro destes planejamentos e também na concepção dos fundamentos que orientam as formas de planejamento da escola?
9. O quanto que você considera influenciar estes planejamentos em sua prática em sala de aula sentido de integração escola-família-comunidade?
10. Dentro da dinâmica da gestão e organização escolar você percebe a interação entre escola-família-comunidade? De que maneira isto ocorre?
11. Qual a função da escola e o seu papel enquanto professor no que se refere à formação dos alunos?
12. Que tipo de formação humana você considera ser importante para o aluno na sociedade atual?



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CAMPUS CAJAZEIRAS  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA  
ORIENTADOR: WIAMA DE JESUS FREITAS LOPES  
ORIENTANDA: VANESSA MARIA TEIXEIRA

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

Prezados e prezadas entrevistados (as);

Estou realizando a pesquisa de campo do projeto monográfico intitulado “Representações sociais dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca de currículo e suas implicações pedagógicas na prática educativa” O objetivo deste trabalho é analisar as representações sociais de professores acerca de currículo e suas implicações na prática educativa nos anos iniciais. Deste modo, solicito a sua colaboração na pesquisa concedendo-me a permissão de poder entrevistar-vos na pesquisa acima mencionada com a autorização de gravar e utilizar trechos de suas falas relativas às respostas às questões do formulário de entrevistas em anexo.

Esta pesquisa não lhe trará custos ou riscos e todas as informações serão mantidas no mais absoluto sigilo, quanto ao anonimato e confidencialidade de seus participantes/respondentes. Outrossim, informo que antes de finalizada a entrevista você pode se retirar da pesquisa a qualquer momento que desejar. Assim como, o entrevistado escolherá um pseudônimo para ser resguardado em suas informações prestadas/vinculadas no texto da monografia.

Concomitantemente, informo que uma vez prestada a colaboração na participação a esta entrevista, suas considerações serão tratadas de modo autêntico em relação a seus esclarecimentos na produção da monografia acima mencionada.

Desde já conto com a sua colaboração e agradeço a sua atenção e disponibilidade.

Cajazeiras-PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do Entrevistado (a) \_\_\_\_\_

Fone Responsável pelo Entrevistado (a): (83) \_\_\_\_\_

E-mail (caso haja): \_\_\_\_\_