



Campus
AGRESTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – NUCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE

CURRÍCULO MATERIALIZADO NA PRÁTICA DOCENTE: Discursos dos
(as) Professores (as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino
de Toritama – PE

LEÔNCIO FRANCISCO SANTOS

Caruaru
2022

LEÔNCIO FRANCISCO SANTOS

CURRÍCULO MATERIALIZADO NA PRÁTICA DOCENTE: Discursos dos (as) Professores (as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Toritama – PE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciado em Pedagogia.

Área: Currículo e Prática Docente

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

Caruaru
2022

Currículo Materializado na Prática Docente: Discursos dos (as) Professores (as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Toritama – PE

Leôncio Francisco Santos¹

RESUMO

Este estudo se insere nas discussões voltadas para as práticas curriculares no âmbito da prática docente, com objetivo de compreender como os professores acolhem a importância do currículo como base norteadora de suas práticas. Buscamos nesse sentido, analisar diversas concepções teóricas sobre o currículo e a prática docente, com intuito de investigar a compreensão discursiva de professores da Rede Municipal de Ensino de Toritama-PE. Concernente à metodologia nos respaldamos na pesquisa de caráter qualitativo Minayo (1996), como procedimento para coleta de dados nos pautamos na entrevista em Gil (2008) e adotamos a teoria do discurso na perspectiva de Burity (2014) para análise dos resultados com o foco de evidenciar o movimento discursivo em torno do currículo. A princípio os resultados deste estudo sinalizam para uma perspectiva de currículo como plano normativo, que cumpre a função de objetivar o ensino-aprendizagem. Ao final, consideramos a necessidade de romper com as perspectivas prescritivas de currículo, tendo em vista os sentidos que constituem a prática curricular.

Palavras chave: Currículo. Prática docente. Discurso. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This study is part of the discussions focused on curricular practices within the scope of teaching practice, with the aim of understanding how teachers accept the importance of the curriculum as a guiding basis for their practices. In this sense, we seek to analyze various theoretical concepts about the curriculum and teaching practice, in order to investigate the discursive understanding of teachers from the Municipal Education Network of Toritama-PE. Concerning the methodology, we rely on the qualitative research Minayo (1996), as a procedure for data collection, we were guided by the interview in Gil (2008) and we adopted the discourse theory from the perspective of Burity (2014) to analyze the results with the focus to highlight the discursive movement around the curriculum. At first, the results of this study point to a perspective of curriculum as a normative plan, which fulfills the function of objectifying teaching and learning. In the end, we consider the need to break with the prescriptive perspectives of the curriculum, in view of the meanings that constitute the curricular practice.

Keywords: Curriculum. Teaching practice. Speech. Teaching-learning.

DATA DE APROVAÇÃO: 19 de maio de 2022.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo perpassa as discussões voltadas para área do currículo, especificamente no que diz respeito às práticas curriculares no âmbito da prática docente. Para tanto, destacamos a compreensão de currículo que se estrutura através de variados campos teóricos, fundamentados, por diversas concepções políticas, educacionais, culturais, econômicas e sociais. Nesta linha, Lopes & Macedo (2018) assinala que “Não são um repertório de sentidos dos quais alguns serão selecionados para compor o currículo. São a própria produção de sentidos que se dá em múltiplos momentos e espaços, um dos quais

¹ Graduando em Pedagogia - UFPE/CAA; E-mail: leoncio.santos@ufpe.br.

denominamos currículo” (p. 41) se originando como campo múltiplo e complexo, circunscrito num espaço de significados que engendra a prática e a reflexão.

Assim, o currículo é concebido como produtor de sentidos, permeado pela pluralidade dos contextos e pela ação prática. Podemos também considerá-lo como inventivo, pormenorizando sua função no que diz respeito ao arcabouço elucidativo da experiência curricular. “[...] é um espaço vivo de construção do conhecimento resultante do pensamento, das experiências dos sujeitos e das suas interrogações de natureza histórica, social e biológica” (PEREIRA, 2004, p. 53).

Pacheco (2005) nos apresenta que uma das definições de currículo é entendida por um “conjunto das aprendizagens que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como socialmente necessário a todos, cabendo à escola garanti-lo” (p. 28). Nessa perspectiva, o currículo se estabelece como um projeto de formação que em comunhão com a escola, potencializa sua função social, ou seja, o currículo não se constitui isolado dos contextos que o definem no tempo e no espaço, e torna-se concreto na unidade com a escola.

No âmbito escolar o currículo se constitui como projeto pedagógico desenvolvidor da prática docente, que se estrutura através de objetivos de aprendizagem, buscando promover uma ação socializadora e significativa. Sacristán (2000, p. 21) nos apresenta o currículo como “*partitura da prática*” a partir da interação entre professores e alunos. Nessa direção, a prática docente, demarcada pela ação didática do professor, encarna o saber fazer, na socialização com outros sujeitos. Para Gimeno (1988, apud PACHECO, 2005, p. 39) “[...] o currículo significa o seguinte: é a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes [...]”, traduzindo assim, que a atividade docente possui centralidade na materialização do currículo.

Essa definição, tratada aqui, como prática potente de significação (MACEDO, 2008), estabelece a cerne da unidade teoria-prática que se configura aqui como eixo central do currículo e definidor dos processos formativos, percebendo que “o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular” (MACEDO, 2008, p. 27). Por essa ótica, consideramos que os professores que estão inseridos no movimento curricular, são protagonistas desse processo, por materializarem as propostas e objetivos do ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. “Os sujeitos que materializam o currículo são também construtores das políticas curriculares, no

momento em que estas são ressignificadas no âmbito local, ou seja, no âmbito do espaço escolar” (ALMEIDA E SILVA, 2014, p. 1442).

Assim, o currículo vincula a prática, estabelecendo subsídios para que o professor sistematize os seus fazeres pedagógicos. Nesse sentido, é importante destacar a necessidade de romper com a bifurcação que distancia a teoria da prática, bem como o planejar do fazer, compreendendo que há uma imbricação dialógica que se influencia mutuamente, assim como afirma Vazqu ez (1977, p. 192) “O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e a sua própria”, assim sendo, o conhecimento já produzido (teórico) se constitui como parte da a o transformadora do real, juntamente com a a o prática em um mesmo processo.

Nesta linha, partimos das experiências vivenciadas no Componente Curricular de Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco/CAA, onde construímos uma amplitude de conhecimentos sobre a importância da educa o escolar, como pilar fundamental para forma o humana, que se efetiva na sala de aula intermediada pela a o do professor. Eis que tornar-se professor não   uma tarefa fácil, e foram os saberes oportunizados por este componente curricular, que nos fez melhor compreender como a prática docente se estrutura, seja através do contato experimental com o campo profissional, ou, através de todo contexto formativo que nos levou a tecer um longo caminho de aprendizado sobre o fazer-se professor.

Diante disso, partimos do pressuposto de que o currículo   base fundamental para o desenvolvimento do saber fazer do professor, entendendo que a prática docente parte da necessidade de planejar escolhas metodológicas, conteúdos e objetivos de ensino a serem alcançados. Nesse contexto, o currículo se insere como elemento intrínseco desta a o “O currículo   uma práxis”, “[...]   o contexto da prática, ao mesmo tempo que   contextualizado por ela” (SACRISTÁN, 2000, p. 15 e 16). Assim, a prática se concebe através da inspira o e mobiliza o, que fortalecem a objetividade da educa o escolar que se constitui como campo epistemológico e de rela o teoria-prática.

Desenvolvemos esse estudo, com o interesse em verificar o papel do currículo na prática do professor, a partir dos discursos dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, haja vista sua complexidade e objetividade quanto   concretiza o do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, buscamos responder a seguinte indagação: Como os professores da rede municipal de ensino de Toritama acolhem a importância do currículo como base norteadora de suas práticas?

Como meio para direcionar nosso estudo, a fim de melhor compreender o desenvolvimento curricular, tomamos como Objetivo Geral “Compreender como os professores da rede municipal de ensino de Toritama acolhem a importância do currículo como base norteadora de suas práticas”. Para tanto, nos debruçamos sobre os seguintes Objetivos Específicos: Identificar a relação estabelecida entre currículo e prática docente no contexto escolar; Analisar como os professores da rede municipal de ensino de Toritama acolhem e utilizam o currículo como elemento facilitador para o planejamento do trabalho docente e Analisar a visão dos professores sobre a importância do currículo.

O estudo está organizado com uma parte introdutória, onde apresentamos as ideias centrais; em seguida iniciamos a discussão teórica dividindo-a em duas seções a primeira trata sobre a *Relação entre teoria e prática: o currículo como estrutura da prática docente*; e a segunda aborda a *prática cotidiana do professor e o currículo*, logo após, apresentamos os procedimentos metodológicos e o percurso investigativo, em seguida a análise dos resultados que está dividida em dois subitens: *O currículo como facilitador da prática e do planejamento docente* e *A influência do currículo para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem*. Por fim, tecemos as nossas considerações finais.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

Entendendo que o foco desta pesquisa são as práticas curriculares no âmbito da prática docente, objetivamos na primeira seção, debater acerca da relação teoria-prática, construindo um percurso dialógico, sobre uma gama de conceitos que fundamentam perspectivas em torno da função que o currículo tem na prática do professor. Para tanto, tomamos como base os estudos de Pimenta (2012), Freire (1996-1987), Fortuna (2015), Almeida, Mendes e Azevedo (2019) entre outros autores. No segundo momento buscamos em Tardif (2002) a noção de saber como o âmago da prática e caminharemos em seguida, para compreensão de prática docente, dialogando com Almeida e Silva (2014), Franco (2016), Vásquez (1977), Melo (2014), Silva (2016), Morgado (2005) e Souza (2007). Por fim, no que tange o currículo, nos apoiamos nos estudos de Pacheco (2005), Lopes & Macedo (2021), Melo, Almeida e Veloso (2020), Arroyo (2013), Moreira e Candau (2008) e Souza Júnior (2008). Na segunda seção,

discutimos sobre a prática cotidiana do professor, nos amparando em Certeau (1998), Oliveira (1993), Lopes (2004), Pimenta (1999) entre outros autores. Destarte iniciaremos a nossa discussão teórica.

2.1. Relação entre teoria e prática: o currículo como estrutura da prática docente

Currículo é rizoma! Terreno fértil escolar; cores mil vão brotar! A natureza do currículo é ser diástase do ensinar.² (Cledineia Carvalho).

A priori, para estabelecer a relação teoria-prática, tomamos o currículo de forma epistemológica (teórica), como complemento da prática docente. Pimenta (2012, p. 117) nos elucida que “[...] a ação teórica enquanto ciência prática (da e para a prática) só consegue ser teoria da e para a práxis se se submete ao primado da prática”, Pacheco (2005, p. 90) por sua vez, evidencia que “Esta relação entre teoria/prática é indissociável e não representa mais do que duas faces de uma mesma realidade”. Sob o mesmo ponto de vista, Freire (1996, p.12) nos diz que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”, Fortuna (2015, p. 65) “[...] teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática” e Melo, Almeida e Veloso (2020)

[...] relação entre teoria e prática se evidencia um sentido de currículo baseado na necessidade de se instituir processos reflexivos na formação inicial que possibilitem aos estudantes-professores compreenderem e produzirem uma atuação docente a partir de um olhar referendado teoricamente, mas que igualmente seja sensível aos saberes que emergem dessa atuação (MELO, ALMEIDA E VELOSO, 2020, p. 04).

Dialogando a partir das concepções elencadas, tecemos uma compreensão concisa, sobre a unidade teoria-prática, entendendo-a, como dois extremos que se alinham em uma relação de reciprocidade permanente. Podemos situá-la, como uma perspectiva pragmática que se origina por um alicerce hipotético-científico, permeado por uma ação reflexiva e orientada, que se inter-relacionam. Nesse sentido, há uma ligação direta entre teoria-prática que se fundamenta como ação concreta (prática reflexiva), utilizando-se das teorias para orientar a realidade prática, de onde emerge o conceito de práxis, como atividade prática humana, ou seja, como prática orientada por reflexão, pois “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da

² Trecho do Poema Currículo, Autora: Cledineia Carvalho Santos - Publicado em 01 de setembro de 2020.

contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38) é “A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real” (VÁZQUEZ, 1977, p. 187).

Nessa perspectiva, as práticas que materializam o trabalho docente, estão interligadas à teoria, uma vez que como atividade prática humana são orientadas por concepções teóricas sobre o que é educação, quais seus objetivos e quais os caminhos e métodos devem ser tomados para alcançar tais objetivos, ou seja, articulação entre teoria-prática é base fundamental para efetividade do conhecimento e superação das dicotomias existentes. A teoria emerge da prática e partindo dessa visão, Almeida, Mendes e Azevêdo (2019, p. 112) compreendem “que a reflexão e a ação não podem estar dissociadas, visto que toda prática está articulada a perspectivas teóricas, mesmo que o sujeito não a reconheça como teoria academicamente instituída”.

Entendemos a “prática docente” como o saber fazer do professor, como *ação didáctica*, resultante das experiências sejam elas formativas, pedagógicas, contextuais, temporais, e/ou existenciais. Tardif (2002, p.60) atribui à noção de saber a “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Nesse sentido, tomamos o saber como parte intrínseca da ação docente, tendo em vista a relação prática que decorre do conjunto de saberes

Que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar. Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e continuada de professores, currículo e socialização escolar, conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.) (TARDIF, 2002, p. 60).

É a partir do saber, que o professor constitui sua prática, produzindo através do exercício meios que os auxiliam para o seu saber-fazer docente. Em conformidade com Almeida e Silva (2014, p. 1446) “os conhecimentos adquiridos pelos professores durante a formação transformam-se em saberes no momento em que os docentes mobilizam esses conhecimentos para subsidiar sua prática docente na relação com os outros sujeitos e com os outros saberes”.

Diante disso, é oportuno apontar a relevância que o processo formativo possui na construção profissional de professores e professoras, objetivando conhecimentos que permitam a construção crítica desses sujeitos, sobretudo, no que diz respeito a meios

eficientes para se atingir as finalidades da prática, colaborando de forma significativa para o trabalho docente.

Por outro lado, destacamos a atividade docente como sendo uma prática social, formativa e intencional, com objetivos e finalidades em prol da aprendizagem. Franco (2016, p. 540) nos diz que “é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações”, na visão de Vásques (1977, p. 194) “O objetivo da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana”. Nessa perspectiva, a prática docente se insere no contexto educacional como meio promotor da educação escolar, e se configura como relevante para transformação da sociedade, pois oportuniza a construção humana através da aprendizagem. No ponto de vista de Melo

A prática docente diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar. Ela, que é ao mesmo tempo ação subjetiva, se faz também coletivamente na socialização entre os professores, entre professores e alunos, e entre professores e instituições nas quais se inserem. É, pois, no entre-lugar do subjetivo e do coletivo que a prática docente se constrói, não sendo tão somente produto das vivências individuais do professor com o exercício profissional e nem tão somente resultado das relações deste com o contexto (MELO, 2014, p. 42).

A função social da prática docente, se efetiva por uma série de elementos estruturantes que possibilitam sua realização no contexto da aula. Podemos considerar, que esses elementos são alicerce para o ensino-aprendizagem, que são: o planejamento, que segundo Silva (2016, p. 35) “é uma atividade desenvolvida pelo docente para tratar do seu fazer em sala de aula”, bem como, os objetivos, conteúdos, estratégias, métodos, recursos, processos de avaliação e relação professor-aluno. Podemos também considerar que são elementos interativos, organizacionais e dialógicos, que fundamentam a prática, para sua efetividade em sala de aula.

Enquanto profissionais do ensino, os docentes devem ser portadores de um conjunto de capacidades e de destrezas imprescindíveis para um trabalho que se desenvolve predominantemente na base das relações humanas, dominar determinados conhecimentos específicos que caracterizam a profissão e desenvolver dinâmicas inerentes às próprias tarefas educativas (MORGADO, 2005, p. 73).

O autor define que o docente é parte indispensável para alcançar as finalidades inerentes a sua profissão, com efeitos, essa atividade necessita de conhecimento antecipado, para que se possa chegar aos objetivos desejados, de maneira que a prática docente aconteça de forma significativa. Dessa forma, a profissão docente ocorre na dinâmica relacionada a

situações que evidenciam o conjunto de capacidades pedagógicas que viabilizem o ato de ensinar, tendo uma intencionalidade que consiste,

na condução de uma prática epistemológica que garanta a construção de conhecimentos ou conteúdos pedagógicos, de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais na busca de suas intencionalidades conformadas por meio de finalidades e objetivos (SOUZA, 2007, p. 181).

Consideramos, portanto, que tais intencionalidades, situadas num movimento que direciona a ação do professor em busca de ampliar os saberes necessários para qualificação de sua prática, sistematizam a construção do saber dos sujeitos frente ao processo de escolarização.

Elucidamos ainda, a prática docente enquanto dimensão da prática pedagógica. Ambas se interseccionam, possuindo diferenças, mas objetivam uma relação dialógica e propositiva, em busca da construção do conhecimento. Segundo Melo (2014, p. 47) “ao ser identificada como um dos elementos da prática pedagógica, a prática docente se refere à ação do professor, uma ação que envolve a sala de aula, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação no sentido de contribuir para a ressignificação do fazer docente”

Ressaltamos, que a prática docente não se constitui independente das práticas dos demais sujeitos envolvidos no contexto da instituição escola, pelo contrário, ela é parte da prática pedagógica, que se constitui enquanto prática institucional e dialoga de forma coletiva. Nesse sentido, a ação do professor, parte de um conjunto de significações que formalizam o fazer docente, de modo que mesmo possuindo suas especificidades, a prática docente está vinculada a outras práticas, que emergem processos educativos relacionados à aprendizagem. Portanto, é imprescindível que a ação prática do professor seja orientada por elementos que direcionem a objetividade desta ação, tendo em vista efetivar-se de maneira concreta.

O currículo, por sua vez, é um dos elementos que estruturam a prática docente. Pacheco (2005) define que

Não obstante as diferentes perspectivas e os diversos dualismos, currículo define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível plano normativo, ou oficial, e ao nível do real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é um prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de varias estruturas (políticas/administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 2005, p. 39).

Na interpretação do autor o currículo é um projeto de aprendizagem, para além do plano normativo, entendendo-o como um projeto pedagógico, social e institucional. Sua

dimensão torna-se mecanismo prático e significativo, pois delimita sentidos ao ensino, como forma de potencializar situações didáticas que são materializadas no chão da sala de aula, pelo professor. Macedo (2008, p. 26) compreende “o currículo como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas”, Aguiar e Almeida (2021, p.52) evidencia que “o currículo se constitui historicamente e coletivamente, e o entendemos como uma prática social, mas que não se implementa sem tensões e conflitos”.

Essas perspectivas desconstrói a centralidade histórica de um currículo prescritivo, sequencial e instrucional, direcionando-nos para uma visão de currículo repolitizado, articulado à cultura em paralelo as lutas pelo reconhecimento da diversidade que se externam através de um movimento político de disputas, entre a ação inventiva dos estudiosos da área e as políticas curriculares. Nesse viés destacamos o que nos diz Arroyo (2013)

Diante dessa repolitização da memória, da história e do tempo as escolas e seus profissionais vêm inventando outros tratos pedagógicos. Tentam abrir espaços-tempos nas áreas, nos currículos e na diversidade de temas, projetos e oficinas para trabalhar com os educandos, as indagações e os saberes que vêm de suas vivências do tempo (ARROYO, 2013, p. 318).

Nestes moldes, o trabalho docente assume novas intencionalidades, priorizando as vivências dos envolvidos no processo educativo, a partir de situações, que buscam reinventar as práticas de ensino, e nesse contexto o currículo se insere “como prática significativa, como espaço-tempo de produção de sentidos” (LOPES & MACEDO, 2021, p. 05). Nessa direção, Silva (2020) acrescenta,

Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Tais enunciados não significam a negação do que o currículo já é, mas revela a necessidade da coexistência das múltiplas maneiras de ser, viver, estar no e fazer o currículo, ou seja, a possibilidade de criação de sentidos de currículo a partir da tessitura cotidiana de discursos que emergem das realidades locais, das experiências vividas nas salas de aula, que ainda não são conhecidas por outros sujeitos, mas que precisam se dar a conhecer nos espaços de socialização do conhecimento (SILVA, 2020, p. 43).

Eis que o currículo transcende a dimensão prescritiva, passando a assumir um terreno dinâmico, inventivo e dialógico, mediante necessidades reais advindas dos contextos sociais e educativos e se materializa a partir da prática do professor e da atuação dos alunos, ou seja, através dos sujeitos produtores de currículo, que promovem a apropriação dos saberes de forma coletiva.

Como prática pedagógica, o currículo não é apenas a expressão documental que guia ações docentes e discentes na escola, ele é a própria vida da escola e, em especial, no movimento de constituição dos saberes escolares, expressando-se tanto no projeto Político Pedagógico dessa instituição como na sala de aula. Nessa perspectiva, ele materializa a dialeticidade da

educação, deixando evidentes os princípios de historicidade, intencionalidade, unidade teórica-prática e criticidade da ação pedagógica (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 72).

Em síntese o currículo se concebe associado a “distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento” (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 17), estruturando-se como teoria a partir de conflitos e interesses diversos. Para Pacheco (2005, p.92) “A função da teoria curricular é a de descrever e compreender os fenômenos curriculares, servindo de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista à sua melhoria”.

Nessa direção, o ensino é organizado por meio de propostas curriculares, formalizadas por documentos, planos e/ou materiais pedagógicos, compostos por várias áreas de conhecimento que se entrelaçam e sistematizam os saberes como categoria central. Nessa perspectiva, o currículo se constitui como meio que concentra os saberes, as práticas sociais e os conhecimentos escolares de forma concreta. “Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. Meu discurso sobre a teoria deve ser exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação”. (FREIRE, 1996, p. 21). Assim, considerando a visão de Freire, entendemos o currículo como movimento que ganha forma e significado na prática, tornando-se elemento de referência para o trabalho docente.

2.2. Prática cotidiana do professor e o currículo

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. (Manoel de Barros)³

A organização do trabalho docente se insere nesta discussão, através da atuação cotidiana dos professores. Compreendemos que o trabalho docente se materializa na sala de aula, é na aula, e a partir das interações com o seu ambiente de trabalho que o professor qualifica sua prática, atribuindo sentidos e se constituindo como profissional. Para Tardif (2002) “[...] um professor não possui habitualmente uma só e única “concepção” de sua prática, mais várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações” (p 65).

³ Trecho do Livro Exercícios de Ser Criança, Manoel de Barros, 2017.

O autor transparece uma visão epistêmica, onde a prática se estabelece com base na trajetória habitual do professor que emerge a partir da realidade a qual ele vivencia, fundamentando sua prática através de arranjos orientados por diversas concepções teóricas. Nessa direção, a dinâmica cotidiana do professor se articula a fatores como: subjetividades, contexto escolar, protocolos pedagógicos, planejamento-técnico, relação professor-aluno, currículo, entre outros, que objetivam a construção de um perfil profissional, delimitado pelo conhecimento empírico.

Esse conhecimento se configura como importante e resultado das relações, hábitos e experiências cotidianas, que se torna referência para dimensão teórica. Nessa perspectiva a sala de aula se transforma em lócus de produção de saberes. De acordo com Melo

O cotidiano se configura, pois, nessa perspectiva como um de seus conceitos mais importantes, dizendo respeito às questões rotineiras que constroem o fazer na sala de aula e aos sentidos que os indivíduos produzem sobre essa rotina. A partir da compreensão de que nas pesquisas em educação, além de concepções totalizantes, se faz necessário que a concreticidade da realidade social seja possibilidade de produção de conhecimento científico, o cotidiano se torna elemento central (MELO, 2014, p. 59).

Nesse sentido, o cotidiano se constitui como espaço de formação da prática docente que se modifica e se constrói através das experiências concretas e rotineiras vivenciadas pelo docente, “O espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 1998, p, 202). Em perspectiva semelhante, Franco aponta para a historicidade na construção da prática docente e da prática pedagógica, que resultam dos contextos, segundo a autora “tais práticas não podem ser congeladas, reificadas e realizadas linearmente, porque são práticas que se exercem na interação de sujeitos, de práticas e de intencionalidades” (FRANCO, 2016, pp. 545, 546). Na concepção de Silva

Ao tratarmos do cotidiano, não o consideramos como espaço de repetição de ações mecanicamente executáveis. Ao contrário, entendemos o cotidiano escolar como sendo o lugar de acontecimentos dinâmicos e singulares onde os sujeitos que nele constroem, reelaboram e ressignificam saberes estão todo o tempo produzindo *os currículos* (SILVA, 2016, p, 15).

É, portanto, no cotidiano da sala de aula, que o currículo ganha vida e também proporciona aos professores a ressignificação dos seus saberes e fazeres, incorporando novos sentidos à sua prática. Ainda nessa visão e considerando a educação enquanto prática social, a prática docente se estabelece a partir das dinâmicas e dos atores sociais que constroem a realidade, segundo Franco (2016, p. 546) “educação, como prática social e histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações naqueles que dela participam”, entendemos assim, que o processo de transformação da realidade, resulta da ação dos seres

humanos como agentes da transformação social. De acordo com Oliveira (1993) “O homem ao desempenhar o seu papel criador, na formação e na transformação de seres para torná-los capazes de desenvolverem tarefas e atividades no meio em que vivem, está dia-a-dia a executar uma ação consciente, que é parte da práxis, na busca da realização da sua obra” (OLIVEIRA, 1993, p. 118).

Essa transformação se atrela ao processo de aprendizagem oportunizado nos espaços educativos e escolares, que buscam fomentar a construção de sujeitos críticos, criativos, reflexivos e com potencial transformador. “Se o fenômeno da aprendizagem é conceituado como um fenômeno que se realiza nas relações que estabelecemos com os saberes, o conhecimento e as pessoas; na sala de aula, essa constatação se transforma numa realidade extremamente significativa” (MACEDO, 2008, p. 119).

Ancoramos o currículo como potente facilitador para o cotidiano docente, considerando sua estruturação de acordo com a realidade dos sujeitos que protagonizam a educação escolar. Em outras palavras, é oportuno que o currículo esteja associado à realidade social dos atores envolvidos no processo de escolarização, entendendo, que o dia-a-dia, se faz meio relacional para corporificar o ensino, de forma que os objetivos de aprendizagem se concretizem, seja por intermédio dos saberes curriculares ou pela experimentação de novos saberes que se constroem na dinâmica da sala de aula.

Não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política, entendida aqui como um programa de ação (AZEVEDO, 1997, p. 59).

Nessa visão, entendemos a relação estabelecida entre as políticas curriculares e o cotidiano educacional, com a intencionalidade de traçar intervenções cristalizadas que não atendem as demandas e incertezas cotidianas do professor. Em partes, essas políticas buscam universalizar a prática, com objetivo de instrumentalizar o trabalho docente com base em diretrizes nacionais para educação básica, pensadas apenas como um conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos, etc, que por vezes desconsideram a realidade dos diversos contextos educacionais. Sobretudo, Macedo (2008, p. 27) afirma que “as políticas e ações curriculares precisam nutrir-se de uma mirada clínica, ou seja, um olhar focado nos movimentos singulares dos cenários socioeducacionais”. Mesmo que instituídas normas e diretrizes direcionando estratégias para ação docente, cabe-nos destacar que o professor não é somente um mero reprodutor de teorias, um técnico passível, pois ele vivencia

o seu trabalho através de sua capacidade reflexiva de avaliar o seu próprio trabalho. Pimenta (1999) levando em consideração a colaboração de outro autores, destaca que

Nóvoa (1992) evoca o percurso histórico da formação da profissão docente para pensar a formação de professores. Opondo-se à racionalidade técnica do trabalho dos professores compreendidos como funcionários [...], mero aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares, aponta para importância do triplo movimento sugerido por Schon, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo. (PIMENTA, 1999, p. 29).

A autora nos alerta para necessidade de desconstruir paradigmas que condicionam o trabalho docente, apenas ao cumprimento de normas pré-estabelecidas que orientam a prática, pois os professores possuem autonomia sobre seu trabalho, uma vez que como sujeitos críticos-reflexivos, exercem a experiência cotidiana do fazer-se professor. A partir dessa perspectiva, quanto mais o currículo pertencer aos protagonistas do processo educacional ele se torna um elemento prático e crítico-reflexivo.

É importante e necessário, superar concepções prescritivas que alimentam um determinismo curricular, que validam políticas curriculares estagnadas em concepções técnicas e arcaicas. Conforme Lopes (2004, p. 116) “No que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula”.

Contudo, enfatizamos que é na prática cotidiana que o fazer docente ganha vida, transcendendo a dimensão técnica. Nesse processo o professor possui papel fundamental, haja vista, ser ele um dos pilares para construção curricular como artefato em movimento, que se materializa no chão das salas de aula. Por isso a necessidade de discussões voltadas para reflexão sobre o currículo, tendo em vista a participação crítica e criativa de todos, propondo uma mudança conceitual que elucida a importância de promover propostas organizadas de forma democrática e mais fecundas, sobretudo em relação à construção de um projeto de sociedade diversa e igualitária.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Buscando evidenciar os objetivos deste estudo a partir da realidade prática e cotidiana dos professores que atuam nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Toritama-PE, optamos por escolher procedimentos metodológicos que pudessem atender aos nossos

questionamentos, tendo em vista compreender a dinâmica e os significados do fazer docente. Para isso, nos amparamos na abordagem qualitativa, onde

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não se pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

O estudo qualitativo nos oportuniza explorar a realidade com base nas vivências e experiências dos atores sociais. Nesse viés, destacamos a relevância dessa abordagem, permitindo-nos diversas possibilidades de compreender a ação prática humana através do contato com os sujeitos e com os seus cotidianos (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

No que tange a coleta de dados, e tendo em vista obter informações permeadas com os pontos elencados em nossos objetivos específicos, dialogamos com Gil (2008) utilizando a entrevista estruturada como técnica para compor o diálogo com os sujeitos investigados. “A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109).

Por fim, analisamos os dados à luz da teoria do discurso na perspectiva de Burity (2014), como forma de verificar quais os sentidos de currículo e seus significantes, e como este se materializa na prática a partir do discurso dos (as) professores (as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.1. Percurso investigativo

O lócus da nossa pesquisa foi a Rede Pública Municipal de Ensino de Toritama-PE, onde buscamos investigar a compreensão dos (as) professores (as) que lecionam em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acerca da função do currículo, bem como da relação deste com a prática desses (as) professores (as). Inicialmente, consultamos a Secretaria Municipal da Educação para colhermos informações sobre quem eram os (as) professores (as) que atuavam nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Com base nessa informação, fizemos a seleção de duas professoras do 1º ano e duas professoras do 2º ano, para que pudessemos convidá-las, para colaborarem com a nossa pesquisa. Logo em seguida, contactamos as professoras, solicitando delas a disponibilidade em colaborar como

participantes do nosso estudo e posteriormente agendarmos as datas das entrevistas. Todas manifestaram bastante interesse em participar do diálogo e aceitaram o convite.

Como forma de preservar a identidade das nossas colaboradoras trataremos estas pelas siglas: P1, P1, P3 e P4. As entrevistas aconteceram através da plataforma *Google Meet*, onde constituímos os nossos diálogos, com base na entrevista estruturada que segundo Gil (2008, p. 113) “[...] desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados [...]”. As perguntas que estruturaram a entrevista foram elaboradas, em articulação aos objetivos específicos deste estudo, priorizando a objetividade, a qual, nos, debruçamos investigar e como meio fundamental para nos auxiliar na coleta dos dados.

Apresentaremos em seguida os resultados desse percurso, sistematizando extratos das entrevistas realizadas com as professoras investigadas, em diálogo com os teóricos da área do currículo, com intuito de traçar um caminho com base nas diversas perspectivas e compreender como se conversam entre si no que diz respeito à relação estabelecida entre o currículo e a prática docente.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir dos objetivos deste estudo, evidenciamos nessa seção os discursos das professoras, fundamentados num movimento de reflexão da ação docente, entendendo ser este “uma unidade significativa, um conjunto de regras de produção de sentido” (BURITY, 2014, p. 37).

Nessa linha, o sentido de currículo está ancorado numa produção discursiva, pois “Trata-se, portanto, de um discurso produzido na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (LOPES & MACEDO, 2018, p. 41).

Segundo Burity (2014, p. 45) “[...] a partir da categoria discurso, podem-se compreender fenômenos sociais cuja constituição se dá através de uma lógica de *articulação de elementos diferentes*”. Nesse ponto de vista, o diálogo torna-se ponto de partida para composição dos diferentes discursos em torno do currículo e como base para estruturarmos nosso percurso analítico.

Destacamos, que as professoras participantes da pesquisa nos ofereceram um vasto conjunto de sentidos que nos auxiliou para que pudéssemos compor um trajeto dialógico,

entre o discurso de quem vivencia cotidianamente na prática a materialização do currículo em sala de aula e os diversos estudos teóricos que vinculam essa relação.

A fim de compreender como o currículo vincula a prática docente a partir das experiências que formalizam o trabalho docente, organizamos esta análise em dois subitens: no primeiro situamos sobre a utilização do currículo como facilitador da prática docente. O segundo assenta-se no desenvolvimento curricular quanto às estratégias de ensino e a influência que o currículo possui na concretização do ensino-aprendizagem. Nestes moldes, diante dos resultados que emergiram a partir dos discursos das professoras, apresentamos a seguir nossa discussão analítica.

4.1 O currículo como facilitador da prática e do planejamento docente

Conforme conceituamos no percurso desse estudo, a prática docente circunscreve um amplo terreno de significados, resultantes de uma série de elementos que a estruturam. Nessa lógica, entendemos o currículo como um dos elementos que reforçam a prática “enquanto definidor dos processos formativos e suas concepções” (MACEDO, 2008, p. 13). É pertinente enunciar que o currículo é a concepção da prática que se desenvolve no cotidiano como um produto das relações educativas.

Nesta linha, os discursos das professoras nos situam para relação que o currículo possui com a prática do professor. A partir dos discursos apresentados nas entrevistas a professora P1 afirma que “*Acredito que o currículo é o que dá o direcionamento às aulas, é o que faz a escola ser o que é um lugar de construção de aprendizagem, onde o saber é sistematizado*”. Nesse sentido, a aula se apresenta como dimensão sistematizada pelo currículo. Assim, nos remetemos a Veiga (2008, p. 269) quando aponta que a aula “[...] ocorre num cenário social que define as demandas de aprendizagem”, então, enquanto campo dialógico é o espaço de efetivação das práticas docentes que emergem da ótica curricular e formalizam a função social da educação escolar.

Além disso, compreendemos a aula como terreno fértil de aprendizagens que resulta de uma série de elementos que tecem a “criação de sentidos de currículo a partir da tessitura cotidiana de discursos que emergem das realidades locais, das experiências vividas nas salas de aula, que ainda não são conhecidas por outros sujeitos, mas que precisam se dar a conhecer nos espaços de socialização do conhecimento” (SILVA, 2020, p. 43).

Realçando a visão de Silva (2020), a aula é o momento em que o professor realiza a plenitude da atividade de docência, desenvolvendo em seu cotidiano práticas curriculares e meios que favoreçam a objetividade do ensino. É também neste espaço que ocorre a socialização dos saberes entre professor-alunos.

Nesse movimento, entendemos que a escola se constitui através de discursos pedagógicos como um espaço de socialização do saber evidenciando sua função social “A experiência da escola é um espaço potente de saberes diferentes daqueles aprendidos na experiência familiar. Saberes sobre outros tipos humanos, outras formas de ser, pensar, interpretar a vida [...] saberes especiais sobre os seres humanos tão colados a nossos processos de aprender a sermos humanos”. (ARROYO, 2013, p. 97).

Destacamos outro aspecto apontado pela professora P1, reiterando que “*Na escola os alunos aprendem esse saber sistematizado, que partem também dos conhecimentos da vida, mas é na escola que esse saber é sistematizado, claro que não desprezando as experiências que cada um traz, mas o currículo, ele é o que organiza esse saber*”. Em destaque ao que aponta a professora P1, entendemos que a diversidade de saberes que constituem o conhecimento são em partes saberes prévios resultado das experiências vivenciadas pelos alunos, em paralelo aos saberes escolares que oportunizam a ampliação da aquisição desse conhecimento, onde nesse sentido, a função do currículo é sistematizar os conteúdos, os métodos de ensino e a avaliação, com a objetividade de desenvolver o ensino-aprendizagem.

Seguindo a linha do discurso como estratégia de comunicação (BURITY, 2014), relacionamos, o que nos esclarece a professora P2 “*Eu vejo o currículo como guia, um norte para que o trabalho pedagógico seja realizado e que esse trabalho garanta uma aprendizagem significativa. Deve ser o retrato da escola, da realidade, deve ter uma relação de pleno funcionamento, tendo que estar alinhado com a realidade da escola*” Na mesma direção a professora P4 enfatiza que “*Eu acolho o currículo de forma a utilizá-lo como um dos norte para o processo de ensino-aprendizagem*”. Analisando o sentido discursivo apresentado pelas professoras observamos o currículo tratado como um guia-norteador do trabalho pedagógico. Nesse sentido, indagamos a intencionalidade argumentativa dos discursos, entendendo-os como uma visão prescritiva de currículo como guia normativo, que foge da perspectiva de movimento vivenciado e reconstruído no cotidiano escolar. De acordo com Souza Júnior

Intencionalidade e prescrição curriculares não se encerram numa dimensão técnica, normativa e racional, quando os sujeitos educacionais ocupam e/ou são chamados a ocupar, organicamente, os momentos e situações de elaboração e implementação da política curricular. O professor tem papel

preponderante nessa perspectiva entendendo e materializando o currículo como prática pedagógica e assumindo sua capacidade produtora. De um mero aplicador de guias curriculares, o professor passa a ser um sujeito engajado na constituição dos saberes escolares; assim, a seleção, organização e sistematização do conhecimento passam a fazer parte da sua responsabilidades pedagógica (SOUZA JÚNIOR, 2008, p. 183).

Na visão do autor o professor possui papel fundamental para organização das políticas-curriculares. Ele é um dos atores desse processo como produtor de currículo. Para tanto, é necessária disposição e conhecimento, acreditando que essa construção ocorre na significação dada ao currículo, baseada na experiência prática do trabalho docente.

Tomando o currículo por uma perspectiva de centralidade na atividade educacional, direcionamos para o que nos diz o discurso da professora P3 *“considero como o eixo central do fazer pedagógico”* Entendemos aqui, que o currículo possui centralidade para o fazer docente, mas não se trata de uma centralidade técnica, pois entendemos “[...] o currículo como um efeito de sentidos que ao mesmo tempo produz efeitos e, assim como a desconstrução, está em constante movimento, sem fixação de conceitos, livre da estagnação e de qualquer ideal teleológico” (SILVA, 2020, p. 37). Nesse viés, os sentidos de currículo contrariam o currículo como guia (prescritivo), visualizando a necessidade de romper com as perspectivas que firmam um currículo engessado por um cárcere técnico-normativo.

Entendemos ser o currículo, meio de apreensão do conhecimento, que se articula a dinâmica do ensino e aos objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, o ato de planejar a prática é essencial, assim, pensamos ser o planejamento, eixo para o desenvolvimento curricular no processo do cotidiano da prática docente. Todavia, este pode ser visto por diferentes enfoques, seja estabelecido como plano heterogêneo ou como solução prática para controle e regulação social. Na compreensão de Lopes & Macedo (2018, P.20-21) *“Talvez hoje seja óbvio afirmar que o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização”*. Nesse caminho, a professora P2 afirma que *“No meu ponto de vista o currículo facilita o nosso planejamento, nosso trabalho docente, por que ele é o centro da ação educativa, da organização dos conteúdos que vamos desenvolver em sala de aula, sendo muito importante para o nosso trabalho”*. De acordo com o ponto de vista da professora P4 *“O currículo facilita o meu planejamento e minha prática, pois eu trabalho de forma organizada, planejando estratégias que atendam as demandas do desenvolvimento da aprendizagem dos meus alunos”* no mesmo sentido a professora P3 diz que *“O currículo facilita o planejamento do meu trabalho, pois ele irá norteá-lo”*.

Os discursos se entrecruzam, impulsionados por semelhanças no que tange a prática de planejar através do currículo, considerando que os currículos não são conteúdos prontos e acabados a serem passados aos alunos, mas são uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Em concordância com Soares (2010, p. 117) “A questão do planejamento do ensino é, de modo incisivo, enfatizada pelos interlocutores como uma atividade pedagógica que exige dos professores saberes relacionados aos conteúdos escolares, aos alunos e à dinâmica de gestão do ensino em sala de aula”.

Sendo assim, a organização do trabalho docente toma forma a partir do ato de planejar, interligando os saberes que constituem significados para produção curricular. Na visão da professora P1

Eu acredito sim que o currículo facilita a prática e o planejamento do trabalho docente, por que o currículo é de onde partimos para pensar o que ensinar? Então o planejamento precisa ter o conteúdo, a metodologia, as estratégias, a avaliação, mas tudo parte daquilo que vou ensinar? O que vou ensinar? Para quem vou ensinar? A partir desse o que ensinar e para quem, é que começamos a elaborar a metodologia, as estratégias para atingir aquelas habilidades e também chegar ao processo avaliativo. Então é a partir do que eu vou ensinar que o planejamento ele vai se desenrolando, então o currículo é primordial para essa etapa de planejamento da ação docente.

Considerando os aspectos apresentados no discurso da P1, nos remetemos aos argumentos de Corazza (2005, p. 122) para reforçar que “Planejar, porque o plano de ensino também constitui a textualidade de uma forma contra-hegemônica de pedagogia, por meio da qual selecionamos e organizamos objetos de estudo, experiências, linguagens, práticas, vozes, narrativas, relações sociais, identidades”. Ou seja, planejar é uma prática curricular que se estrutura textualmente pela inventividade em desenvolver estratégias de organização para o trabalho do professor.

Destacamos Freire (1989, p. 47) ao afirmar que “Planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la”. Nesse movimento, fundamentamos que a prática se organiza intermediada pelo ato de planejar, onde se traça os meios que objetivam a construção do ensino-aprendizagem.

Por outro lado, é necessário frisar que mesmo sendo o currículo alicerce do planejamento da prática docente é necessário destacar, que a validade do planejamento perde seus efeitos, quando este não se materializa com vistas a sua objetividade, passando a ser

apenas um plano documental que se estrutura apenas para cumprimento com exigências burocráticas da escola, e, além disso, quando não se estabelece como um plano inventivo que favoreça a recriação, pois o ato de planejar deve “[...] intencionalmente antagonizar com o currículo “oficial” e com o discurso único aprovado. Para que a multiplicidade de culturas implicadas em nossas identidades [...] bem como as diversas formas de expressão popular possam se tornar materiais curriculares [...]” (CORAZZA, 2005, p. 122).

Portanto, considerando a oportunidade de dialogar por variados discursos sobre a função do currículo na prática docente, é importante ressaltar o que nos diz Silva (2020, p.34) “[...] o currículo enquanto produção discursiva, por mais lacunas e limitações que apresentem não são apagadas enquanto discursos, não ocorrem rompimentos absolutos que nos levam a transitar de um sentido a outro sem marcas e sem a coexistência de múltiplos sentidos curriculares”.

4.2 A influência do currículo para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem

Discutir a importância do currículo para o ensino-aprendizagem nos direciona para necessidade em compreender o lugar que ele ocupa no ensino frente às demandas da aprendizagem. Para tanto, em primeiro plano compreendemos que o ensino se constitui como eixo da prática docente, que considerando os elementos que a fundamentam, torna-se potente fator para a aprendizagem. Por outro lado, a aprendizagem é o resultado da atividade educacional que se concretiza num movimento de construção contínua e coletiva. Melo argumenta que “[...] a prática docente é resultado desse movimento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem em diálogo constante com o conhecimento teórico, sendo, pois, nesse movimento entre reflexão do fazer e a teoria que ocorrem as mudanças” (MELO, 2014, p. 42).

Nesse sentido, considerando que o currículo como sendo também a textualidade para a prática objetivando o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, expomos o que nos diz a professora P1

O currículo é um orientador do trabalho docente, a partir do momento em que temos o currículo em mãos, nos orientamos sobre o que ensinar e o como ensinar que são as metodologias. É a partir desse o que vou ensinar e partir da realidade que nos deparamos em sala de aula que é heterogênea, que justamente pensamos quais as estratégias e quais as metodologias utilizar para atingir aquele conhecimento que se espera em cada etapa, então o currículo orienta esse o que ensinar ao mesmo tempo em que, nos faz pensar quais as metodologias serão utilizadas para que o aluno atinja as habilidades propostas.

De acordo com o extrato, a professora enxerga o currículo como “*orientador do trabalho docente*”, orientando-a quanto aos conteúdos a serem ensinados e as estratégias metodológicas. No seu ponto de vista o ensino toma forma a partir da realidade encontrada em sala de aula, onde a partir daí que são pensadas as estratégias e métodos para alcance do conhecimento. Para isso, tomamos com referência o que nos diz Young

[...] é preciso que levemos o currículo a sério, como um objeto de prática e reflexão que opera dentro de dois tipos de restrições: de um lado, as do poder e da política; e, de outro, as restrições epistemológicas, segundo as quais, independentemente da distribuição do poder, a maneira pela qual o conhecimento é “selecionado, organizado e sequenciado” (para usar a conhecida frase de Bernstein) tem consequências para quem aprende e para o que se aprende na escola (YOUNG, 2013, p. 232).

O autor nos elucida para seriedade que o currículo possui, nos remetendo a pensar a influência que as políticas curriculares exercem no contexto educacional e como estas podem ocorrer consequências para o aprendizado. Assim, destacamos a relevância de olhar para realidade encontrada nos contextos educativos, tendo em vista enxergar a pluralidade dos sujeitos que ali se encontram que ali se constituem como seres reflexivos, entendendo que estes também são produtores de currículo, assumindo “[...] as escolas públicas como lugares onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança ainda é um dado da vida” (FERRAÇO, 2004, p. 79).

Seguimos elencando os discursos fundamentados no currículo como orientador do ensino, onde a professora P2 diz que

O currículo orienta o professor, não só sobre o que fazer o que ensinar, mas a maneira como, ele tem essa importância em nosso planejamento porque além dele trazer o que deverá ser ensinado do ponto de vista teórico, ele deve trazer também os aspectos sociais, humanos, os valores que devem ser ensinados, os comportamentos e sendo assim ele deve trazer os mecanismos de como devemos fazer para que o aluno construa seu pleno desenvolvimento na aprendizagem.

Podemos ver que o sentido de currículo posto é vedado a um plano teórico que orienta o fazer e o ensino. Nessa lógica, nos instigamos a refletir se essa perspectiva leva em consideração o currículo fazendo relação com a dimensão da prática, do que é ensino e do que é vivido no cotidiano da sala de aula, permitindo-nos afirmar que a escola é o espaço-tempo de currículos inventados e praticados por diferentes sentidos “Dito de outra forma, os cotidianos escolares revelam suas forças não nas ações pontuais sobre seus sujeitos, nas práticas individualistas, mas nas complexas redes de *saberespráticas* que são produzidas e partilhadas. Nas relações de companheirismo e cumplicidade”. (FERRAÇO, 2004, p. 91).

Macedo (2008) nos explica que “Se o fenômeno da aprendizagem é conceituado como fenômeno que se realiza nas relações que estabelecemos com os saberes, o conhecimento e as pessoas; na sala de aula, essa constatação se transforma numa realidade extremamente significativa” (MACEDO, 2008, p. 119). Nessa direção, entendemos que o ensino possui diversos significados para aprendizagem, um dele é o fator das relações subjetivas. A professora P4 ressalta que

O currículo orienta sim o professor sobre como e o que ensinar, pois ele representa significação para o trajeto que devemos seguir que envolvem as atividades a serem realizadas, as competências, as habilidades e o desenvolvimento dos alunos, buscando um desenvolvimento satisfatório que é o nosso principal objetivo.

A exposição se assemelha aos discursos já mencionados, quando nos apresenta uma defesa para o currículo orientador, entretanto a significação aparece como forma que conduz o trajeto do trabalho docente, vistas o desenvolvimento dos alunos.

Elucidamos a importância de uma prática docente alinhada à aprendizagem escolar significativa, que seja desvelada através de múltiplos processos de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, a partir da unidade da significação é tecida uma estrutura conceitual para a materialização do ensino-aprendizagem que reconhece os conhecimentos prévios como essenciais para os novos conhecimentos, sendo o currículo limiar para efetividade do ensino e sistematização dos conteúdos para tal fim, onde “Os currículos no seu processo de construção do conhecimento devem considerar o momento da aprendizagem como um momento em que o sujeito está corporalmente presente e, não, como processo puramente mental” (PEREIRA, 2004, p. 53).

Por este viés, entendemos que os conteúdos ensinados são potencial significativo e elementar para construção de conhecimento, embora “Por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo” (LOPES & MACEDO, 2018, p. 31). Ao falar de conteúdo nos referimos às metodologias utilizadas pelos professores para que seus alunos compreendam melhor o funcionamento da aula. Para tanto, esses métodos devem ser escolhidos da melhor forma para se relacionar com os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. Entretanto, se o professor não dispuser de um saber-fazer bem elaborado, considerando os elementos necessários, não teremos um material significativo, recaindo em uma aprendizagem mecânica.

Nesse movimento, entendemos como necessário o permanente exercício sobre: O que está sendo ensinado e como está sendo? Como forma de responder às indagações inerentes ao próprio ensino reforçando, sobretudo, a necessidade de reflexão acerca da prática, apelando

para quebra dos paradigmas instituídos que alimentam uma compreensão de um ensino enrijecido, traçado apenas na reprodução instrumentalizada de currículo que parte do pressuposto da transmissão de conteúdos a partir da racionalidade técnica. Portanto, cabe-nos reconhecer que “[...] a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo *o ser professor* e que é fundamental elaborar uma “terceira proposta”, que reforce a pessoa-professor e o professor-pessoa” (NÓVOA, 2004, p. 21), objetivando dessa forma, o desenvolvimento de um currículo que atenda as demandas educativas da contemporaneidade.

Em contraponto nos debruçamos nas diferentes formas de concretização do ensino-aprendizagem, onde o professor é parte essencial nesse processo. Para tanto, este precisa ter é a solução clareza dos objetivos que pretende alcançar com seus alunos. De acordo com a professora P1 o currículo

Influencia a concretização do ensino-aprendizagem, porém ele não é um fator determinante para que essa aprendizagem aconteça de forma satisfatória, pois precisamos levar em consideração os fatores que muitas das vezes causa impasses na aprendizagem dos alunos, questões familiares, questões sociais e recentemente a pandemia que causou um impasse muito grande, uma defasagem muito grande na aprendizagem dos alunos. Então quando os alunos chegam em determinada etapa, muitas habilidades que eles deveriam ter construído, eles estão muito distantes dessa construção. Então o currículo influencia, ele é importantíssimo para a organização do planejamento docente, para organização do ensino, porém ele não determina que essa aprendizagem seja construída nesse tempo previsto, pois existem outros fatores que causam impasses nesse processo de ensino-aprendizagem.

A professora enfatiza que o currículo não é um fator determinante para concretização do ensino-aprendizagem, dando ênfase aos diversos fatores, inclusive os sociais, como também os causados pela pandemia da COVID-19⁴ que impactou severamente a educação, os espaços escolares e conseqüentemente a prática docente. Por esse ângulo, “propor-se a concretizá-lo no âmbito da educação atual é ter que estar constantemente defendendo a necessidade de se pensar e fazer um trabalho solidário, ou seja, um trabalho que nos alerte para necessidade de olhar o outro de forma mais amorosa e respeitosa [...]” (PEREIRA, 2004, p. 55). Nesse viés, acreditamos que seja oportuno nos perguntarmos “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 1996, p. 35).

⁴ Covid-19 infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Entendemos que para a possibilidade de concretização do ensino-aprendizagem de forma a atender as demandas educacionais da atualidade, os docentes desenvolvam um ensino multifacetado com base na realidade social dos alunos, objetivando reconhecer o outro como parte intrínseca desse processo e não como objeto. “É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p. 7).

Dialogando na mesma perspectiva a professora P2 acredita

Que o currículo influencia sim a concretização do ensino-aprendizagem dos alunos, por que ele deve ser pensado de uma maneira que o ensino se dê de forma clara, autônoma que é o que pensamos hoje, mas que acima de tudo essa aprendizagem aconteça de forma crítica e reflexiva, para que possamos formar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. Ele tem que ser pensado de acordo com as novas práticas escolares, incluindo a tecnologia, pois hoje em dia não podemos pensar a educação sem a tecnologia, mas que o principal objetivo seja a necessidade do aluno de acordo com a realidade que ele está inserido. Pensando nessa realidade do aluno, esse currículo vai conseguir ser bem mais eficaz, não adianta um currículo com uma realidade distante, ele precisa atender a realidade do aluno para que se possa concretizar a aprendizagem.

A mesma discorre frisando outros aspectos relevantes pautados em uma aprendizagem crítica-reflexiva a partir de um currículo pensado para atender as novas práticas escolares. Nesta linha de ideias, Silva aponta que “[...] a prática inscreve-se no âmbito da intervenção e transformação da realidade, entrelaçando intencionalidade e objetivo em ações sistemáticas e científicas a partir de métodos, técnicas, estratégias entre outros elementos que fundam a prática pedagógica curricular docente” (SILVA, 2020, p. 29). Em outras palavras, entendemos que a prática pedagógica e o currículo possui a capacidade de se inventar e reinventar-se, podendo se adequar aos diversos contextos da realidade humana, inclusive no que diz respeito ao exercício de ensinar.

Outro aspecto apontado é a eficácia de um currículo pensando a partir da realidade do aluno, como forma de desenvolver ensino-aprendizagem à medida que “[...] no seu processo de construção do conhecimento deve considerar o momento da aprendizagem como um momento em que o sujeito está corporalmente presente e, não, como processo puramente mental” (PEREIRA, 2004, p. 53). Na mesma linha, a professora P4 diz “*Eu acredito que se o currículo for bem elaborado, for claro e que esteja voltado para um objetivo comum, e que principalmente toda a escola esteja envolvida ele será sim eficaz para aprendizagem das crianças*”, em complemento elencamos o que diz a professora P3 “*É com base no currículo*

que nós planejamos a nossa prática educativa, objetivando oportunizar as crianças alcançar uma educação de qualidade, em busca de facilitar o processo educacional, visando uma formação integral que prepare todos eles para os desafios da vida”. Entendemos aqui, que o professor possui a necessidade de ancorar-se em uma proposta curricular que atenda as especificidades do ensino-aprendizagem.

Diante disso, e levando em consideração a apreensão dos sentidos discursivos aqui apresentados nos surge uma pertinente indagação: Qual concepção de currículo está sendo vivenciada nas escolas? Talvez não possamos responder a este questionamento frente à amplitude de modelos fragmentados e estruturados a partir de variados campos teóricos e, além disso, considerando que “A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social” (LOPES & MACEDO, 2018, p. 22).

Contudo, usamos do discurso para elucidarmos o sentido como produção social (BURITY, 2014) em defesa de um currículo que faça referência a todo processo histórico-educacional, com objetivo de tecer a superação de um enredo curricular que por séculos se sustentou como forma de controle social.

[...] é necessário superarmos, cada vez mais, os currículos prescritivos normativo-racionalistas, e construirmos um currículo emancipatório que reconhece, propicia e solicita o potencial produtor dos sujeitos educacionais. É urgente procurarmos e viabilizarmos os caminhos e as condições para a materialização de currículos críticos, dinâmico-dialógicos e de abordagem sociológica da cultura escolar. (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 18).

Para tanto, acreditamos em um currículo como “[...] espaço de debate público, de trato igualitário da memória, de reescrita e narrativa de histórias-memórias segregadas e inferiorizadas em nome de uma história-memória única, de uma interpretação única do tempo a ser ensinada e aprendida como a verdadeira” (ARROYO, 2013, p. 325). Entendemos nesse sentido, ser o professor agente decisivo no processo de desconstrução que resulta da ação permanente de recriar-se dentro dos espaços democráticos do ensino-aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar os sentidos que permeiam a materialização do currículo na prática docente. Para tanto, compreendemos ser a prática constituinte do saber-fazer do professor, que decorre das experiências cotidianas e reais vivenciadas em sala de aula e nos significados que emergem da relação que o currículo possui na e para prática. Ora, “O

currículo é a expressão da vida” (PEREIRA, 2004, p. 53) é um constante movimento de criação e recriação dos sentidos que potencializam o ensino.

Com base no movimento discursivo aqui apresentado, acerca da relação que o currículo possui na prática docente, entendemos que a produção de sentidos sobre o currículo parte da prática do saber-fazer, que se estabelece através de diversos elementos que resultam no ato de ensinar. Tomamos o currículo como centro da atividade educacional, território de disputas que se fundamenta como plano sistemático para desenvolvimento do trabalho docente.

Amparados na concepção de Burity (2014) evidenciamos que o discurso baseia-se em variadas interpretações de currículo através da lógica de articulação, que nos permitiu perceber que a prática docente resulta em variados discursos que são cotidianamente constituídos através do trabalho do professor. Esse fator muito contribuiu para que pudéssemos melhor desenvolver uma compreensão analítica a respeito do fenômeno currículo frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, rememoramos que alguns dos elementos identificados a partir dos discursos das professoras colaboradoras, se enrijecem sob uma ótica estática de currículo polarizado sobre diversas dimensões teóricas. Destacamos em primeira linha, que a ambiguidade de significados atribuídos ao currículo traduz a instituição de políticas curriculares no âmbito educacional que intencionam prescrever o *modus operandi* para o trabalho docente.

Nesse viés, os sentidos traduzidos pelas docentes reforçam a necessidade de uma formação docente ou continuação formativa, voltada para o movimento da práxis, como forma de reinventar as identidades docentes, sendo o professor não como sujeito reprodutor, mas como produtor de currículo.

Em síntese, acreditamos que um dos principais desafios da atualidade, seja romper com a perspectiva de currículo como instrumento prescritivo, como guia para o trabalho docente. Dessa forma, somos chamados como professores a refletir sobre o nosso papel, provocados a reforçar o nosso repertório de conhecimentos curriculares como forma de desconstruir modelos padronizados que não tomam como base as demandas da realidade social da educação escolar.

Contudo, como protagonistas da educação, nos cabe defender a democratização da organização curricular, com vistas ao desenvolvimento de políticas pautadas na igualdade de oportunidade de ensino, fundamentadas na transformação da realidade social, pois conforme

nos elucidada Freire (1992) “A esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (p. 5).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **Caminhos para construção do currículo e de estratégias didático-pedagógicas na educação superior.** In, LIRA, Ana Karina Morais de. FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Orgs). Formação continuada de professores da educação Superior na ufpe: Reflexões vivenciadas em curso de aperfeiçoamento didáticopedagógico. Recife: Editora UFPE, 2021.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Geisa Natália da Rocha. **O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.02, n.12, p. 1440-1456, maio/out. 2014.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MENDES, Solange Alves de Oliveira; AZEVÊDO, Ana Priscila de Lima Araújo. **O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática.** Laplage em Revista, Sorocaba, SP, vol. 5, n. 1, p. 108-120, jan./abr. 2019.

ARROYO, Miguel G. **Currículo Território de Disputa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública.** Campinas: autores associados, 1997.

BURITY, Joanildo Albuquerque. **Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau.** In: Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 36-51.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.** 12. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural.** In: MOREIRA, Antonio, Flavio B. (Org). Currículo: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos.** In: MOREIRA, Antonio Flavio B; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FORTUNA, Volnei. **A relação teoria e prática na educação em Freire.** REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior, 1(2): 64-72, out./dez. 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Apresentação Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas.** Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?*** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 46, p. 109-183, Mai./Jun. /Jul. /Ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2018.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre o estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente.** UFPE, Caruaru, 2014.

MELO, Maria Julia de Carvalho; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; VELOSO, Tamires Barros. **Professores Decisores Curriculares: possibilidades da formação inicial.** XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, p. 1-6, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, A.F. e CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente.** Portugal: Porto Editora, 2005.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** São Paulo: Cortez, 2004

OLIVERIA, Maria Cecília Marins de. **Cotidiano e Formação**. Curitiba: Editora da UFPR, 1993.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação**. Portugal: Porto Editora, 2005.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Currículo e Autopoiése a produção do conhecimento**. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; GONSALVES, Elisa Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (Orgs). **Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SACRITÁN, J. Gimeno. **O Currículo Uma reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Geisa Natália da Rocha. **As práticas curriculares de professoras do ensino fundamental fabricadas no cotidiano escolar: discursos pensados-vividos sobre o planejamento de aula**. Dissertação de Mestrado, Centro Acadêmico do Agreste – UFPE, Caruaru, 2016.

SILVA, Maria Angélica. **Prática de Traduções Curriculares Docentes: rastros do currículo na formação de professores**. Recife: Repositório Digital da UFPE, 2020.

SOARES, Maria do Socorro. **O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes**. UFPI, Teresina, 2010.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. Tese de Doutorado, Centro de Educação - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SOUZA, J. F. **E a educação popular:?? Quê??** Uma Pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAZQUÉZ, Adolfo Sánchez. **O que é Práxis**. In: VAZQUÉZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 185-205, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Organização Didática da Aula: um projeto colaborativo de ação imediata**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**, 2008.

YOUNG, Michael. **Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento**. *Curriculum Studies*, v. 45, n. 2 p. 101-118, abr. 2013.

LEÔNCIO FRANCISCO SANTOS

CURRÍCULO MATERIALIZADO NA PRÁTICA DOCENTE: Discursos dos (as)
Professores (as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de
Toritama – PE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Pernambuco, Centro
Acadêmico do Agreste, na modalidade de artigo
científico, como requisito parcial para a obtenção
do Grau de Licenciado em Pedagogia.

Área: Currículo e Prática Docente

Aprovado em: 19/05/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
(Orientadora) Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles
(Examinadora Interna) Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná
(Examinadora Interna) Universidade Federal de Pernambuco