



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

CURRÍCULO E SEUS SENTIDOS NA CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE

Marlene Moreira Xavier*
(UESB)

Ester Maria de Figueiredo Souza**
(UESB)

RESUMO

O estudo extraí de pesquisa em andamento a interpretação de sentidos que os professores em formação continuada expõem sobre o currículo no processo de constituição da sua professoralidade. Os sujeitos da pesquisa são professores da educação básica, alunos do curso Pedagogia, integrado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Para adentrar-me ao campo de investigação, apoio-me na abordagem de pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia, buscando tecer as relações do discurso dos professores nesse cenário de formação, que é o curso de licenciatura. Para esta comunicação, exploramos produções escritas dos alunos cursistas na disciplina Currículo e Programas, onde se expõem concepções de currículo e professoralidade docente.

PALAVRAS-CHAVE: currículo, professores, sentidos.

INTRODUÇÃO

É notório o crescimento das pesquisas em educação que visam investigar a apreensão dos sentidos, a fim de compreender como os sujeitos, imersos em um determinado tempo e espaço, percebem os fenômenos educativos. Encontramos, em nosso percurso de construção de *ser* professora, implicadas por discussões em torno do

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB, Especialista em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação- UNEB, Especialista em Gestão Educacional - UESB. Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação – GPLED. E-mail: marlmor@msn.com

**Doutora em Educação. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação – GPLED. emfsouza@gmail.com



currículo que vem sendo implementados desde nossa formação e nos estudos em grupos vinculados a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. É nesse campo que focalizamos esse estudo, no intuito de compreender os sentidos que os professores vem construindo para o currículo no processo de constituição da sua *professoralidade*, termo amplamente discutido na obra *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação* (PEREIRA, 2013) e que subsidiará nossas discussões.

Já de posse dessa intenção investigativa, ao iniciar o curso de mestrado, essa problematização foi se afinado ao encontro dos sujeitos de estudo na atividade de estágio docência em educação superior, que também está sendo desenvolvida. Os sujeitos partícipes desse estudo são professores-alunos do curso de Pedagogia, em que leciono a disciplina Currículo e Programas através do Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR. O primeiro contato com a referida turma, atrelado a uma compreensão da importância que o currículo exerce nos processos formativos apresentou-me uma problemática que julgo relevante de ser investigada: Quais os sentidos que os professores tem construído para o currículo no processo de constituição da sua professoralidade?

Tendo em vista a importância da percepção do mundo vivido para compreendermos uma dada realidade, apoio-me na abordagem de pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica, buscando descrever o fenômeno a partir das experiências dos sujeitos, sendo que “a interpretação dos resultados surge como uma totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto.” (TRIVINOS, 2012, p.128)

A opção pela abordagem de pesquisa fenomenológica dá-se pelo desejo de compreender como o fenômeno é percebido, como ele se apresenta em virtude dos sentidos que aparecem à consciência. “Trata-se de explorar este dado, a própria coisa que se percebe, em que se pensa, de que se fala, evitando forjar hipóteses, tanto sobre o laço que une o fenômeno com o ser de que é fenômeno, como sobre o laço que une com o Eu para que é fenômeno.” (LYOTARD, 1967, p. 9-10 apud MOREIRA 2002, p. 68).



Dessa forma, partindo do pressuposto de que o método fenomenológico caracteriza-se como uma abordagem de pesquisa que não pode ser completamente planejada *a priori*, pretendemos realizar no desenvolvimento dessa pesquisa entrevistas e grupos focais como instrumentos para produção de dados. No entanto, o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa ofereceram-nos dados que serão aqui apresentados com o intuito de fazermos uma reflexão preliminar sobre os sentidos que os professores vem construindo para o currículo ao longo do seu processo formativo. De um quantitativo de vinte e seis professores-alunos matriculados na disciplina, optamos pela descrição dos dados que julgamos serem mais pertinentes nesse momento inicial da pesquisa.

OS SUJEITOS E O PESQUISADOR: UMA BREVE DESCRIÇÃO DOS ATORES DA PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES COM A PROPOSTA DO ESTUDO

Como sujeitos da pesquisa, elegemos um grupo de professores da educação básica que trabalham quarenta horas semanais e estão cursando o terceiro semestre do curso de Pedagogia. O curso em tela está integrado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e configura-se como um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura, Segunda licenciatura e Formação pedagógica, tendo como principais objetivos induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (BRASIL, 2012)

Nesse estudo, optamos como sujeitos uma turma de professores em sua primeira licenciatura, visando acompanhar os seus processos formativos para compreender os sentidos que estes professores atribuem ao currículo no processo de constituição da sua



professoralidade na medida em que refletem sobre suas experiências formativas, podendo assim, oferecer-nos relevantes contribuições para o campo da educação, mais especificamente sobre a formação de professores.

Na composição da vida encontramos-nos com singularidades que modificam a nossa maneira de pensar e agir no mundo, alteramos e somos alterados pelos sentidos construídos a partir das nossas experiências, e, nesse processo vamos nos constituindo enquanto *Ser*. Nessa perspectiva, pensar a formação de professores é considerá-los em sua condição humana, sujeitos em *devir*⁴², ou seja, vindo a ser o que ainda não haviam sido. Essa condição de *Ser* - e de ser professor - nos instiga a refletir sobre como nos tornamos professores, pois, parece-nos que esse processo se dá num *continuum* vida-formação entretecido nas redes de convivência, de construção dos saberes, das experiências e aprendizagens.

Na tessitura dos caminhos que cruzamos no nosso processo formativo, construímos cotidianamente sentidos que norteiam a nossa prática pedagógica. Nossa condição de *Ser* inconcluso possibilita-nos resignificarmos nossa prática através da ação-reflexão-ação, ou seja, somos um sujeito-em-prática, “o que está sendo e, ao mesmo tempo, potência de vir a ser outro de si, algo diferente do que vem sendo, algo nunca sido” (PEREIRA, 2013, p.41). Assim, o *Ser* em potência torna-se professor num processo *continuum* de formação, definido por Pereira (idem) como *professoralidade*, termo amplamente discutido na obra citada.

Em nossas itinerâncias de *Ser* professora, atuando em cursos de formação de professores na modalidade de educação à distância e em cursos presenciais, tenho vivenciado as construções de sentidos que os professores atribuem as questões que permeiam em torno do seu processo formativo e as possíveis implicações para a prática pedagógica. A experiência mais recente, neste curso de Pedagogia em que ministro a disciplina de Currículo e Programas - a partir de um planejamento apresentado e

Devir (do latim *devenire*, chegar) é um conceito filosófico que significa as mudanças pelas quais passam as coisas. O conceito de "se tornar" nasceu no leste da Grécia antiga pelo filósofo Heráclito de Éfeso que no século VI a.C., disse que nada neste mundo é permanente, exceto a mudança e a transformação. No texto, o conceito está sendo utilizado em sentido mais literal do que filosófico.



aprovado pela orientadora deste estudo - entrecruzada com os estudos e discussões no campo do currículo e da formação de professores, instigou-nos a investigar os sentidos atribuídos ao currículo no processo de constituição da professoralidade.

TESSITURAS DO CURRÍCULO E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE: NOTAS DE DISCUSSÃO

O currículo é um termo plurívoco e um conceito com muitas definições, seus sentidos são construídos pelos autores do processo educativo a partir de uma dada realidade e de uma determinada cultura, podendo ser considerado uma práxis e não um objeto estático no contexto da escola (SACRISTÁN, 2000). Nessa tessitura, os professores, ao longo do seu processo formativo criam suas representações para o currículo a partir do seu mundo e do mundo do outro, numa construção dialógica que afeta sua subjetividade e o contexto sociocultural no qual está inserido, ao tempo em que constroem e desconstroem sua compreensão de realidade e suas ações cotidianas.

Por se constituir em campos de significação, o currículo tem uma dimensão de processo que não pode ser desconsiderada, sendo realizado por pessoas encarnadas em determinados contextos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos que se interpenetram e se influenciam mutuamente, configurando-se como uma construção realizada por multivozes e intencionalidades que nos afetam cotidianamente. No entanto, apesar da suma importância que o currículo exerce na práxis pedagógica, nem sempre o professor dispõe de conhecimento sobre o que é o currículo e suas implicações no processo formativo, causando assim, uma profunda crise sobre o que se pensa e se faz com o currículo no contexto da escola. Veiga-Neto (2010, p.83) contribui para essa problematização dizendo que:

[...] como um artefato cultural inventado há pouco mais de quatro séculos para colocar ordem na educação escolar e constituir representações (na escola) daquilo que se diz ser a realidade do mundo - o currículo atravessa uma profunda crise. Ela manifesta-se não apenas nos modos pelos quais ele funciona nos mais diferentes níveis de ensino como, também, nas próprias teorizações pedagógicas que o tomam



como elemento de análise e problematização. Assim, não apenas o currículo como um conjunto de práticas escolares está em crise, mas também aquilo que se pensa, e diz e se teoriza sobre ele.

Nesse perspectiva, interessa-nos compreendermos os sentidos que os professores atribuem ao currículo a partir da memória que têm dos processos curriculares, tanto passados, como presentes, compreendendo que as possíveis práticas futuras têm a ver com as marcas criadas, conscientes ou não, nesses processos, pois “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais de inserem” (TARDIF, 2002, p.265). Assim, suas concepções sobre o currículo são carregadas de sentidos capazes de moldar comportamentos, atitudes, valores e crenças de um determinado grupo social, agindo como uma linguagem que se corporifica e age sobre os sujeitos, conforme ressalta Corraza (2001)

Currículo é uma linguagem. Ao conceber o currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...Um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito. (CORAZZA, 2001, p.09-10)

Souza (2011) afirma que o currículo é uma prática dialógica em professores e alunos, enunciam seus discursos sobre o currículo por meio de ação com a própria linguagem. Souza e Viana (2011), ao explicitarem a compreensão do currículo como prática discursiva ratifica a sua compreensão como um objeto cultural:

O currículo como gênero discursivo nos retorna às relações entre forma e conteúdo. Abdica-se, também de matéria pronta, pois se compõem pelos agir e interagir dos sujeitos com o mundo de símbolos e significações do universo escolar. Requer o reconhecimento de alteridades e constituição de subjetividades na dinâmica discursiva da aula. Consideramos, ratificando, currículo como produto e processo cultural e como gênero do discurso, atentando essa reflexão na teoria



dialógica da linguagem professada por Mikhail Bakhtin. (SOUZA E VIANA, 2011, p. 8).

No entanto, a linguagem de currículo construída pelos professores não é adquirida apenas no espaço acadêmico, nos cursos de formação inicial e/ou continuada, mas, a nossa condição de *ser* professor é uma tessitura por toda a vida. Assim, interessamos mais perspectivarmos a ideia de tornar-se, de estar sendo professor, atravessada pela potência de vir a ser o que ainda não havíamos sido, e nesse processo, inseridos em tempos e lugares diversos atribuímos sentidos que subsidiam a nossa prática pedagógica e vão nos constituindo enquanto professores.

Portanto, ao pensamos a formação de professores não podemos restringi-la a tempos limitados e precisos, sem levar em consideração o tempo da experiência, das interações sociais dos sujeitos no seu mundo. Formar-se é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como cada sujeito age, reage e interage com os seus contextos. Assim, um percurso de vida é um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação, de constituição da professoralidade, entendida por Oliveira (2003), como a construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que o professor reconstrói a sua prática educativa.

Neste processo de *tornar-se* professor os sujeitos traçam os caminhos da sua formação, buscam novas oportunidades de ampliação do conhecimento e de ressignificação da sua prática pedagógica, adentram por diferentes espaços formativos que lhes levam a produzirem as diferenças de si, a sua *professoralidade*, uma marca produzida no sujeito, um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade, pois identidade é uma formação existencial modelada, retirada em sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante. É como quando o sujeito se constitui sempre a partir de um modelo institucional ou culturalmente determinado. A marca é um estado, uma diferença produzida na superfície da sua subjetividade que contamina suas formas de ser. Não determina. (PEREIRA, 2013, p. 53).



Assim, tornamo-nos professores na tessitura das nossas experiências formativas, entendendo “a experiência como o que nos passa, nos acontece e nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21), mas, infelizmente, boa parte das nossas experiências não tem respondido aos desafios impostos para o entendimento do currículo e suas ações no contexto escolar, visto que o currículo “[...] não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve: é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial” (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Por isso, propomos ouvir os professores do seus lugares, dos seus mundos, compreendendo-os como sujeitos que precisam se envolver em processos discursivos e de reflexão crítica sobre os sentidos da formação, pois “para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, saber fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2004, p.48). Somente através da experiência é que se torna professor, no desfazimento de si. Mas, o que seria essa experiência? os anos de efetiva docência? os cursos de formação inicial e/ou continuada? Larossa (2004), irá nos dizer que a experiência não se restringe ao experimento.

A experiência não se confunde com experimento, devendo ser separada da prática. Isso significa pensar a experiência a partir da ação e da paixão e não somente das formas de agir que não se revestem de significado para os sujeitos que conhecem. A experiência não é um conceito e não pode caracterizar-se como um imperativo. A experiência pode ser a possibilidade de pensar e construir um sentido para ser professor, pesquisador, educador, trabalhador do ensino a serviço do conhecimento. (LAROSSA, 2004, p. 160)

Portanto, os sentidos construídos pelos sujeitos para o currículo escolar devem propiciar experiências formativas significativas na constituição da sua professoralidade, pois o *tornar-se* professor se dá-se na medida em que os sujeitos, ao serem alterados pelas experiências, se individualizam no campo da docência e vão se produzindo enquanto professores. Segundo Pereira (2013) “vir a ser professor é uma diferença de si



que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo), num dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo”. Assim, os sujeitos vão ressignificando a sua profissão e se tornando professor num processo *continuum* de formação, pois a professoralidade pressupõe “convivência, iniciativa, em um movimento contínuo de constituir-se professora, professor, individual e coletivamente, como integrante de um grupo de trabalhadores, ultrapassando as fronteiras entre o ensinar e o aprender, em contínua produção de conhecimento.” (FERREIRA, 2009, p. 08)

Nessa produção do conhecimento do *ser* professor, entendido como um *ser* em potência, ao tempo que consideramos a relevância dos sentidos que eles atribuem ao currículo a partir das suas experiências, acreditamos que esses sentidos precisam estar agregados as concepções teóricas até então produzidas no campo do currículo para que estes possam exercer uma prática consciente do que é o currículo e como mediar as questões que permeiam em torno da sua complexidade, pois, o currículo é mais que um documento prescrito, “é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões (...), que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo. (BARTICELLI, 2005, p. 160). Portanto, não cabe concebermos quaisquer sentido ao currículo, mas sentidos que garantam uma prática pedagógica atenta para as devidas mediações que devem ser feitas na sala de aula para garantirmos uma formação emancipatória dos sujeitos.

TEMATIZANDO E RETEMATIZANDO O CURRÍCULO: O QUE ME DIZEM OS PROFESSORES-ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Compreendendo o currículo como um discurso construído nas nossas itinerâncias formativas, apontamos que ele age como um local de subjetivação no processo de *tornar-se* professor. No entrelaçamento das nossas interpretações de currículo somos alterados - ou não pelo o “outro”, pois a educação é sempre um empreendimento coletivo e, portanto, implica no outro (...) é impossível escapar do fato de que o outro está sempre presente nos atos de educação. (GALLO, 2008). Assim, no



processo de constituição da nossa professoralidade, nosso entendimento sobre o currículo escolar, formativo, vai sendo delimitado por nossas experiências pessoais e profissionais.

Partindo destas discussões, trazemos para o corpo desse texto uma descrição preliminar dos sentidos que os sujeitos dessa pesquisa tem construído sobre o currículo nas suas itinerâncias formativas. Esses dados foram produzidos no primeiro encontro da disciplina Currículo e Programas realizado no ano de 2015 com um grupo de professores licenciandos matriculados no terceiro semestre do curso de Pedagogia.

No primeiro encontro, organizamos a atividade solicitando que os professores cursistas definissem em uma palavra o que é o currículo. Dentre os vinte e sete professores-alunos matriculados na disciplina, estavam presentes um total de vinte e quatro, os quais definiram o currículo com as palavras destacadas abaixo, sendo que três professores não conseguiram atribuir nenhuma definição para o currículo.

Conteúdo	Planejamento	Regras	Disciplina
DINÂMICA DA SALA DE AULA		Competência	Trabalho
Experiência			
Histórico Escolar	Grade	Mapa da Escola	Conteúdo

Esse contato inicial com o grupo demonstram-nos que a maior parte dos professores compreendem o currículo como uma organização curricular das disciplinas que serão trabalhadas pela escola. Essa concepção é fruto do pensamento moderno, momento em que “com o advento do método científico, assistimos a uma proliferação das disciplinas, que num movimento intenso de especialização, vão se subdividindo e criando novas áreas” (GALLO, 2007, p. 03). Sob o olhar do pensamento moderno a imagem do currículo é comparada a uma árvore, analogia criada pelo filósofo René Descartes para caracterizar o conjunto dos conhecimentos. “Nessa imagem, as raízes da árvore representaria o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos por sua vez,



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

representariam as diferentes disciplinas científicas, que por sua vez se subdividem em inúmeros ramos.” (GALLO, 2007, p. 03)

No entanto, os estudos críticos e pós-críticos do currículo apontam-nos que o currículo é mais que um documento prescrito e/ou conhecimentos a serem transmitidos pela escola, conforme ressaltam alguns dos nossos interlocutores nesse texto, tais como: Silva, Corazza, Sacristán, etc. Assim, a partir desses estudos entendemos que ao adentrarem nos diferentes contextos, sujeitos e culturas, o currículo ganha diferentes significados e (re) interpretações, e no processo de tornar-se professor, os sujeitos constroem sentidos diferenciados para o currículo.

Partindo dessa compreensão, durante o primeiro encontro foram desenvolvidos estudos de textos, análise de imagens e discussões em grupo a fim de que os professores avançassem em suas (re) interpretações sobre o currículo. Por fim, os cursistas escreveram um texto reflexivo de suas novas impressões sobre o currículo, a partir do entrelaçamento do que já sabiam e das construções realizadas em sala de aula durante os dias do encontro. Dentro de um quantitativo de vinte quatro atividades, optamos por apresentar quatro textos que julgo relevantes para pensarmos o que pensam os professores sobre o currículo escolar

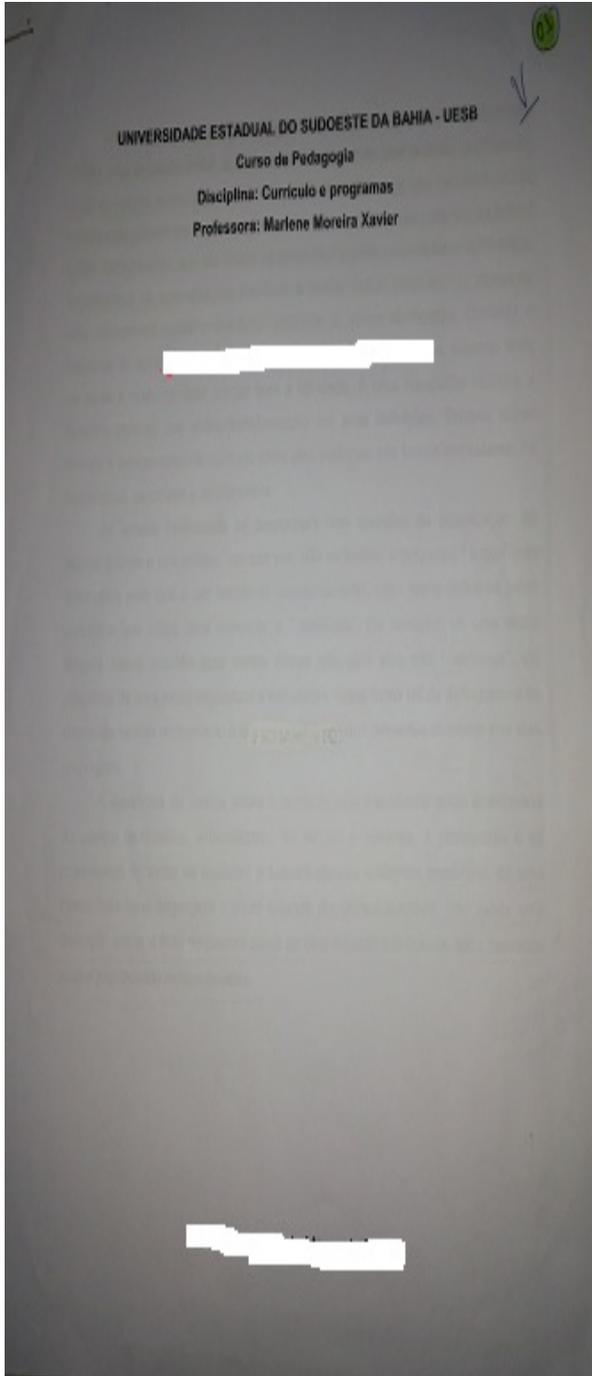


Figura 1

Figura 3

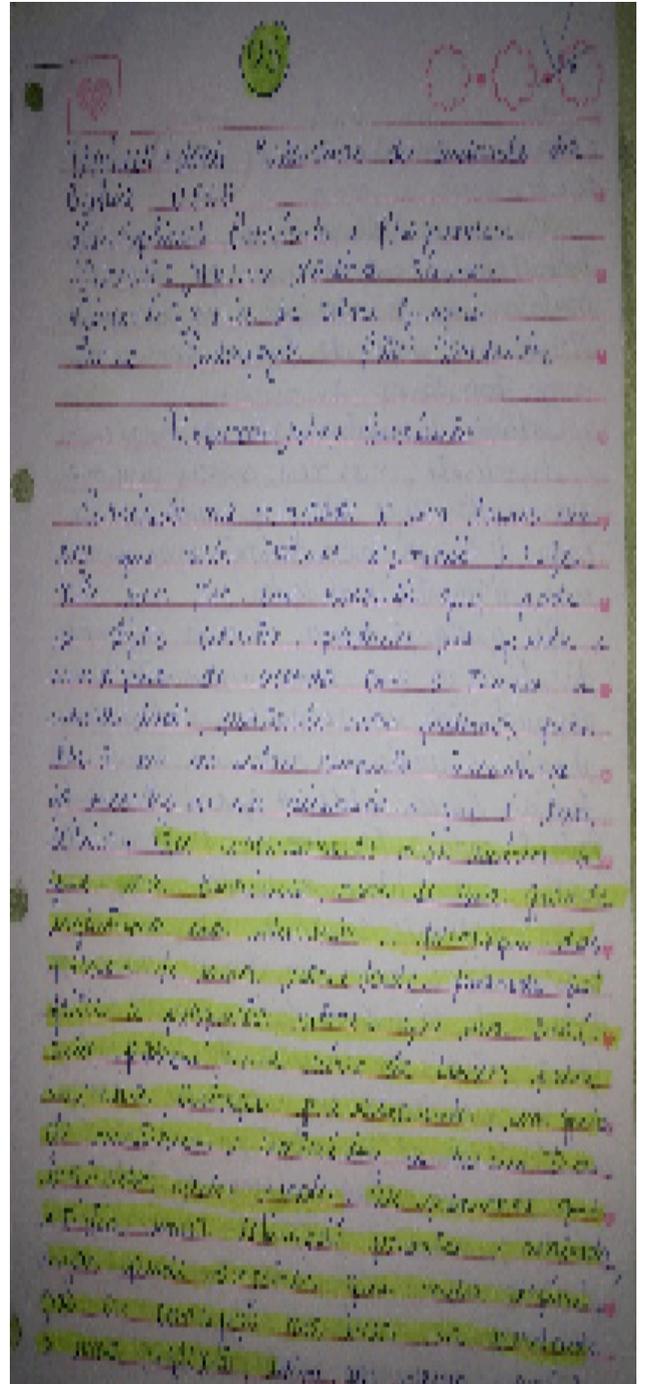
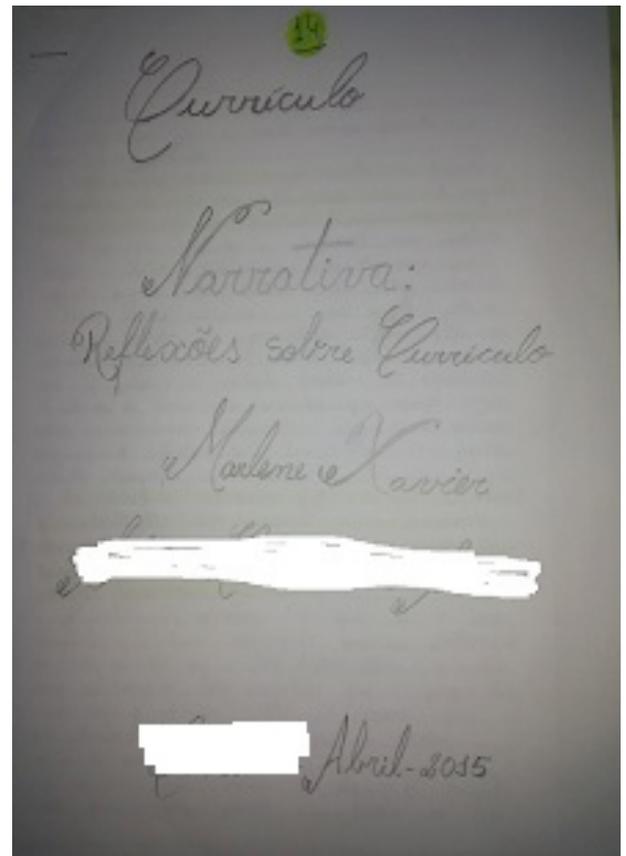
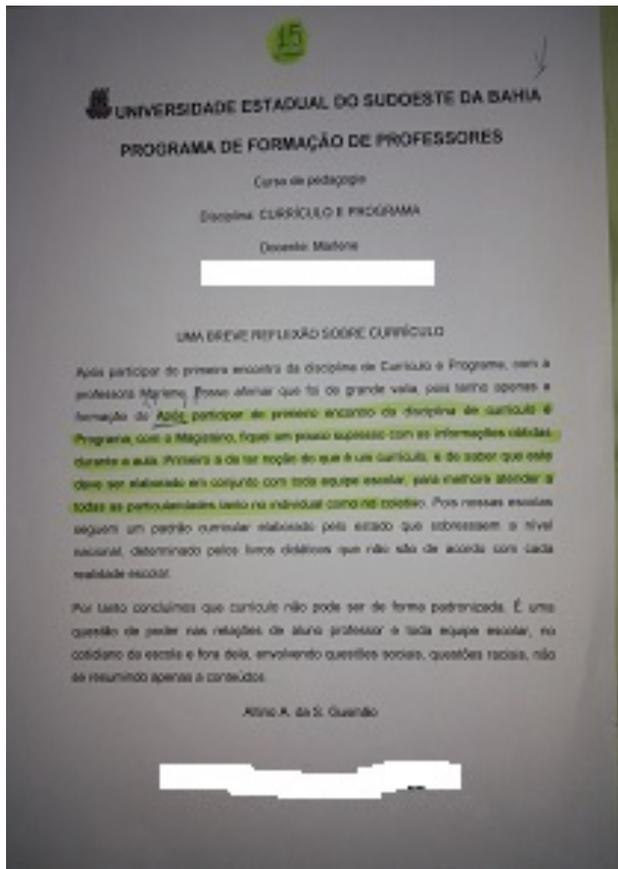


Figura 2

Figura 4

Abaixo, apresentamos fragmentos retirados das reflexões realizadas pelos professores na atividade proposta:



Percebe-se que falta uma linguagem comum quando discutimos currículo. Não existe uma definição única, a falta de clareza sobre ao usar o termo currículo ou seus derivados acaba provocando muitas dúvida. Para-nos que trabalhamos em escola esta palavra é muito familiar, talvez por isso não paramos para refletir sobre seus sentidos, que vai desde os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, experiências de aprendizagens escolares a serem vividos pelos alunos, planos de aula elaborados pelos professores, objetivos a serem alcançados. **(Atividade 01)**

Eu, sinceramente não sabia o que era currículo, nem de sua grande influência na educação e formação das pessoas de uma sociedade; quando foi feita a pergunta sobre o



que era currículo, passou uma série de coisas pela minha cabeça, prevalecendo um guia de matérias e conteúdos a serem trabalhados pela escola. Eu pensava que existia uma definição pronta e acabada, mas pude que cada definição ou concepção nos leva na verdade a uma reflexão[...] por enquanto, cheguei a conclusão de que embora ainda acho complexo, é um pouco do que eu já sabia, mas sem saber que era currículo. **(Atividade 02)**

Tenho apenas a formação do magistério e após participar do primeiro encontro da disciplina de currículo e Programa, fiquei um pouco surpreso com as informações obtidas durante a aula. Primeiro a de ter noção do que é o currículo, e de saber que este deve ser elaborado em conjunto com toda a equipe escolar, para melhor atender a todas as particularidades tanto no individual como no coletivo. **(Atividade 03)**

Na minha cabeça sempre vinha a grade curricular da escola, então para mim até aquele momento currículo se limitava apenas nos conteúdos. **(Atividade 04)**

Esses dados demonstram-nos que embora muitos dos professores ainda tenham uma visão de currículo atrelada ao pensamento moderno, em suas itinerâncias de vida e formação eles vem desenvolvendo concepções de currículo que nem sempre “sabem que sabem”. Nesse sentido, acreditamos que esse trabalho abre espaço para pensarmos sobre estas conotações e continuarmos nossa investigação a fim de construirmos conhecimentos no campo acadêmico que contribuam para o processo formativo dos nossos professores, para que os professores conheçam com mais profundidade as implicações que as suas concepções de currículo exercem na sua prática pedagógica e na formação dos seus educandos.

CONCLUSÕES

O nosso propósito foi o de apontar a abordagem fenomenológica como suporte para (des)revelar percurso de professoralidade em produções discursivas de sujeitos professores em formação continuada em curso de educação superior. Tal opção metodológica converge para se potencializar o diálogo entre relações de currículo como



práticas de significação e objeto de análise dialógica com a concepção de linguagem como trabalho e processo de interação verbal na esfera educacional, nesse caso, no microcosmos da sala de aula.

Ratificamos, em momento conclusivo, a necessidade de um aprofundamento das questões que envolvem o discurso docente materializado em produções escolares, na condição desses sujeitos como estudantes da educação superior, a partir de produções escritas na condição de tarefa escolar. Essa situação se apresenta como mote para qualificar estudos no campo de constituição da professoralidade, ao recuperar a a memória do currículo que se expõe nos relatos dos professores.

REFERÊNCIAS

- BERTICELLI, Antônio Ireno. Currículo: tendências e filosofia In: COSTA, M. V. (org) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.159-176.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso: 20/04/2015.
- CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001
- FERREIRA, Liliana Soares. *Professoras e professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico na sala de aula*. RBP AE, v. 25, n. 3, p. 425-438, set/dez 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Sílvio. *Currículo (entre) imagens e saberes*. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo. Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo, Editora Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p. 20-28, 2002.
- _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
- MOREIRA. Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira, Thomson, 2002.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

- OLIVEIRA, Valesca Fortes de. Glossário. In: MOROSINI, Marília (org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre. RS: FAPERGS/RIES, 2003.
- PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: Um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2013.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza. *Linguagem, currículo e formação humana*. Vitória da Conquista. Edições UESB. 2011.
- SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; VIANA, Layane Dias Cavalcante. *Currículo como gênero do discurso: convergências para o livro didático de língua portuguesa*. In: Anais eletrônico do IX Colóquio Nacional e II Internacional do Museu Pedagógico. Vitória da Conquista. Bahia: Edições UESB, 2011.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TRIVIÑOS, Augusto. N. S., *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, São Paulo: Atlas, 2012.
- NETO, Alfredo Veiga. *Curriculum e cotidiano escolar: novos desafios*. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis, RJ: DPetAliv/RJ: FAPERJ, 2010.