

Ressignificação pela investigação-ação das concepções de currículo de licenciandos em Ciências Biológicas

Re-signification by action research of the curricular conceptions of Biological Sciences graduates

Rúbia Emmel

UFT, Universidade Federal do Tocantins, *Câmpus Arraias*
r_emmel@hotmail.com

Maria Cristina Pansera-de-Araújo

UNIJUÍ, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul,
Câmpus Ijuí
pansera@unijui.edu.br

Resumo

Estudos sobre desenvolvimento de currículo motivaram a questão de pesquisa “Que vivências, na formação inicial, mediadas pela investigação-formação-ação, num componente curricular de prática de ensino, permitem aos licenciandos de Ciências Biológicas diálogos críticos que (re)signifiquem as concepções de currículo?”. Os movimentos formativos experienciados pelos sujeitos (cinquenta e quatro licenciandos, professor titular e professora pesquisadora) foram registrados em escritas narrativas (CARNIATTO, 2002; CHAVES, 2000; REIS, 2004, 2008) em diários de bordo, que facilitam o processo reflexivo (ALARCÃO, 2010; ZABALZA, 1994; PORLÁN; MARTÍN, 1997; REIS, 2009). A investigação-ação, diário de bordo e escrita narrativa oportunizaram o entrelaçamento teoria e prática, ao constituir o profissional pesquisador reflexivo, pela resignificação dos conceitos de currículo. As concepções extraídas das narrativas, sintetizadas nas palavras Documento, Formação, Conhecimento, Identidade e Ensino mantiveram-se ao longo dos quatro ciclos reflexivos, enquanto Autonomia, Qualificação e Ferramenta foram registradas uma vez.

Palavras chave: Prática de ensino em Ciências e Biologia, formação inicial, professor pesquisador.

Abstract

Studies on curriculum development have motivated the research question "What experiences, in the initial formation, mediated by research-training-action, in a curricular component of teaching practice, allow the Biological Sciences graduates critical dialogues that resignify the curriculum conceptions?" The formative movements experienced by the subjects (fifty-four graduates, titular professor and researcher) were recorded in narrative writings (CARNIATTO, 2002; CHAVES, 2000; REIS, 2004, 2008) in logbooks that facilitated the

reflective process (ALARCÃO, 1997). Action research, on-board diary and narrative writing have facilitated the intertwining theory and practice, by establishing the reflective research professional, by the signification of the concepts of curriculum. The conceptions extracted from the narratives, synthesized in the words Document, Formation, Knowledge, Identity and Teaching, remained throughout the reflexive cycles, while Autonomy, Qualification and Tool disappeared from the registers.

Key words: Teaching practice in Science and Biology, initial training, Researcher professor.

O processo de investigação-ação sobre currículo

Neste estudo descrevemos as reflexões sobre as marcas e amarras discursivas identificadas, as compreensões e concepções teóricas sobre o currículo, num processo de investigação-ação com licenciandos de Ciências Biológicas. Analisamos a significação conceitual de currículo, a partir das narrativas, que permitiram identificar ciclos reflexivos e movimentos formativos constitutivos de uma espiral em expansão.

Há intensa relação entre educação e currículo, nas diferentes abordagens, teorias ou concepções de currículo escolar que implicam em práticas pedagógicas. A relevância de pesquisar a concepção de currículo dos licenciandos advém das relações pedagógicas como professores na educação básica. Concebemos currículo como experiência educacional contínua, processo e tentativa de comunicar princípios e características de uma proposta educacional transparente e aberta à crítica e à ação, em que o professor e os alunos são investigadores sobre o currículo, movendo-se em novas práticas sociais.

Esta pesquisa qualitativa sobre concepções de currículo, bem como suas implicações na formação inicial de professores de Ciências Biológicas, ocorreu a partir de uma investigação-ação num curso de Licenciatura, no componente curricular Prática de Ensino em Ciências/Biologia II, com foco no currículo e ensino de Ciências/Biologia. A pesquisa foi orientada pela questão: “Que vivências, na formação inicial, mediadas pela investigação-formação-ação, num componente curricular de prática de ensino, permitem aos licenciandos de Ciências Biológicas diálogos críticos que (re)signifiquem as concepções de currículo?”

Os movimentos formativos experienciados pelos sujeitos (cinquenta e quatro licenciandos, professor titular e professora pesquisadora) foram registrados nas escritas narrativas (CARNIATTO, 2002; CHAVES, 2000; REIS, 2004, 2008) em diários de bordo, que facilitam o processo reflexivo (ALARCÃO, 2010; ZABALZA, 1994; PORLÁN; MARTÍN, 1997; REIS, 2009).

No conjunto das aulas investigadas, as narrativas tiveram o propósito de enfatizar, valorizar e compreender as vozes das pessoas envolvidas nas interações (CARNIATTO, 2002). A releitura das narrativas escritas nos diários de bordo permitiu construir um olhar retrospectivo sobre o processo vivenciado, localizar tensões, intenções e transformações vividas pelos sujeitos envolvidos no estudo, constituindo elementos para reconhecimento das concepções de currículo, na formação inicial de professores.

A utilização do diário de bordo, nas aulas, deve-se a característica de guiar a produção/desenvolvimento das narrativas, já que é um “documento pessoal” (ZABALZA, 1994), de produção periódica que permite reflexão do ponto de vista do autor sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso (PORLÁN e MARTÍN, 1997).

Procedimentos de análise

Os princípios da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2007) foram utilizados, pela sua característica dialógica, que permite vivenciar um “processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 120). Esta análise é estruturada em: unitarização - fragmentação dos textos por meio das compreensões dos trabalhos, emergindo, assim, unidades de significado; categorias temáticas - unidades de significado agrupadas segundo semelhanças semânticas; comunicação - elaboração descritiva e interpretativa (metatextos) das categorias.

Pela leitura das narrativas nos diários de bordo e documentos analisados, foram constituídas sínteses explanando as principais ideias dos textos. Posteriormente, foi realizada nova leitura para identificar os temas ou palavras-chave. Para análise dos dados, utilizou-se planilha eletrônica Excel (software da Microsoft), com sua ferramenta de filtro, para constituir quadros e tabelas. O primeiro passo foi transcrever as narrativas dos licenciandos, nominados de L1 a L54, sobre as concepções de currículo, demarcá-las e caracterizar cada uma delas com palavras-chave. A filtragem das palavras-chave (unigramas) possibilitou identificar quem usou cada uma, caracterizando a frequência e a importância, bem como as novas compreensões decorrentes do processo instaurado.

Os metatextos, resultantes dos diálogos com o referencial, geraram proposições, que constituem as espirais reflexivas da grande espiral, que caracteriza a investigação-ação.

Análise dos processos de (re)significação conceitual de currículo

A leitura das escritas narrativas dos licenciandos, nos diários de bordo, permitiu identificar e analisar os discursos sobre currículo, produzindo vários ciclos reflexivos, dentre os quais optamos pelos quatro mais recorrentes.

O Gráfico 1 apresenta a sistematização do quadro referência de análise, a partir das escritas narrativas dos licenciandos sobre “o que é currículo?”, como problematização inicial para os registros nos diários de bordo (DB), antes do final da primeira aula. Nos textos deles, foram identificadas as palavras-chave destacadas, nos excertos, considerando quatro ciclos reflexivos, que caracterizaram as reescritas da concepção de currículo.

Na investigação-ação, cada um destes ciclos é recriação dos sujeitos, planejada e intencionada. Isso permitiu reescritas de concepções, que propiciaram a ressignificação dos conceitos de currículo. No contexto das espirais reflexivas, aconteceram movimentos formativos, demarcados pelas leituras, diálogos, debates, observações e reflexões feitas pelos licenciandos investigadores que reescreviam suas concepções. A definição das palavras-chave resumiu os excertos das escritas narrativas como marcas das concepções de currículo, extraídos dos diários de bordo, e delimitam ideias e temas referência a futuras pesquisas. As mais frequentes em todos os ciclos reflexivos foram: Documento (53), Formação (42), Conhecimento (39), Identidade (32), Ensino (27), Prática (20), Ação (17), Planejamento (16), Aprendizagem (15), Experiência (14), Método (12), Realidade (10), Organização (10), Conteúdo (8), Saber (7).

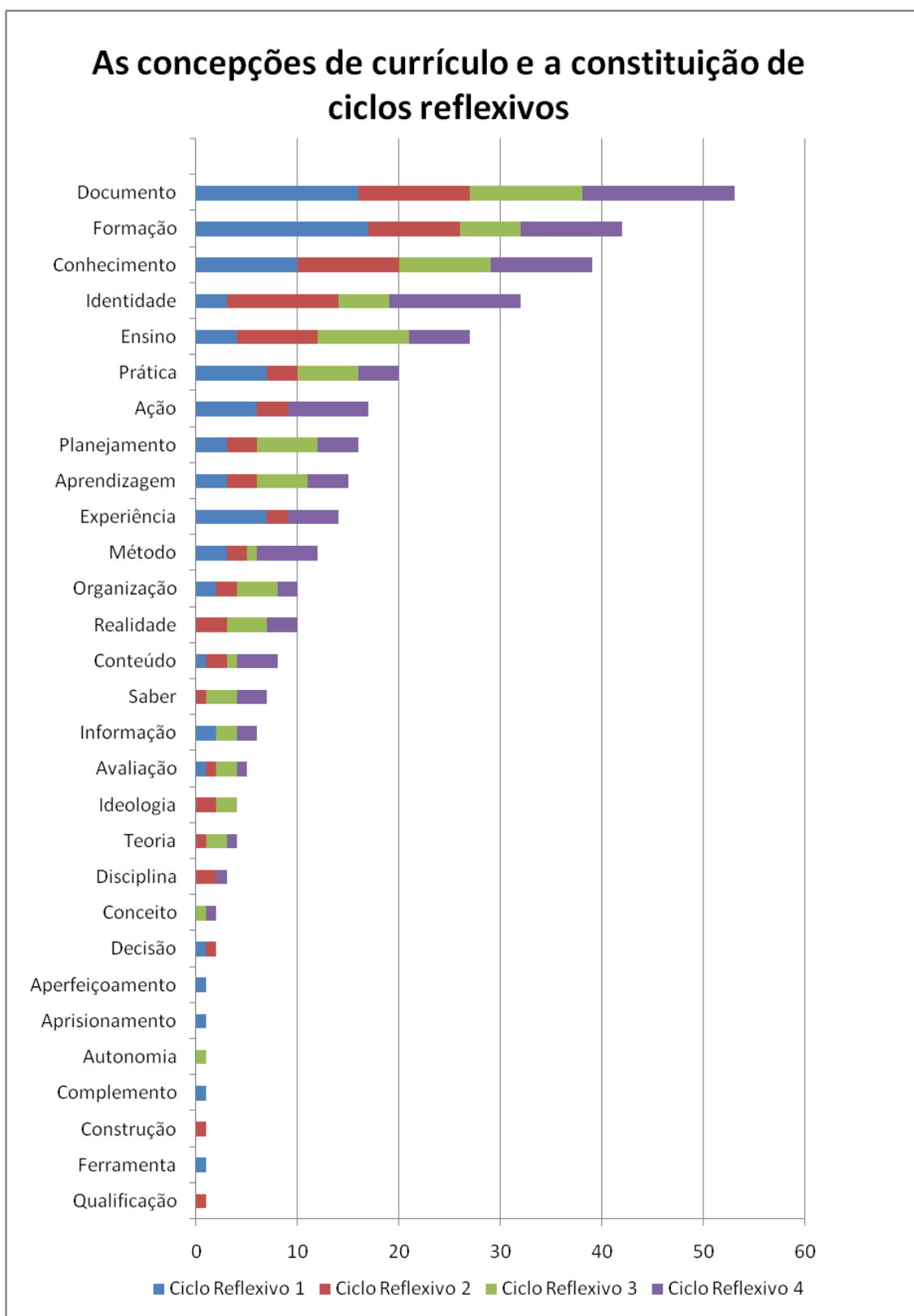


Gráfico 1: As concepções de currículo dos licenciandos e a constituição de ciclos reflexivos

No primeiro ciclo reflexivo, 20 palavras-chave caracterizaram o processo. Alguns licenciandos usaram mais de uma palavra-chave para expressar a concepção de currículo, constituindo 90 registros. Palavras-chave com mais de sete indicações foram: Formação (17 registros), Documento (16), Conhecimento (10), Experiência (7) e Prática (7). Além dessas,

foram registradas somente uma vez: Ferramenta, Avaliação, Complemento, Aprisionamento, Conteúdo, Decisão, Aperfeiçoamento.

O segundo ciclo reflexivo pode ser reconhecido pela afirmação de L3, em 8/05/2013, que parece ampliar a afirmação inicial do dia 24/04/2013, no quadro 1

“É todas as qualificações e experiências de um profissional, encontramos também as disciplinas das escolas a serem trabalhadas” (Narrativa DB, L3, 8/05/2013)

“É todas as qualificações e experiências de cada pessoa” (Narrativa DB, L3, 24/04/2013)

Quadro 1: Excertos das narrativas de L3

Este movimento formativo propiciou o giro da espiral, mesmo que a concepção inicial de L3 permaneça na segunda escrita, quando traz o processo ocorrido por intermédio das apresentações e exposições dos professores formadores, das leituras realizadas e dos diálogos com o grupo em sala de aula. Neste contexto, L3 mudou ao acrescentar a instituição escolar, demonstrando que algo ou alguém ajudou e nossa aposta centra-se nas interações promovidas.

O segundo ciclo reflexivo caracterizou-se por 22 palavras-chave, num total de 82 registros, com ampliação e variação de discursos da concepção de currículo dos licenciandos. As palavras-chave citadas oito vezes ou mais foram: Identidade (11 registros), Documento (11 registros), Conhecimento (10 registros), Formação (9 registros), Ensino (8 registros). Já as palavras Teoria, Saber, Qualificação, Decisão, Construção e Avaliação foram registradas apenas uma vez.

No terceiro ciclo reflexivo, foi possível identificar 19 palavras-chave, num total de 80 registros. As palavras Documento (11 registros), Ensino (9 registros), Conhecimento (9 registros), Formação (6 registros), Planejamento (6 registros), Prática (6 registros), Identidade (5 registros), Aprendizagem (5 registros), Realidade (4 registros), Organização (4 registros) mostram ao mesmo tempo a dispersão e a coesão dos licenciandos, pois foram identificadas mais de quatro vezes. Com apenas um registro, estão: Método, Conceito, Conteúdo e Autonomia.

No quarto ciclo reflexivo reconhecemos 20 palavras-chave, num total de 103 registros. Os termos Documento (15 registros), Identidade (13 registros), Formação (10 registros), Conhecimento (10 registros), Ação (8 registros), Método (6 registros), Ensino (6 registros), Experiência (5 registros), Planejamento (4 registros), Prática (4 registros), Conteúdo (4 registros) e Aprendizagem (4 registros), apesar de serem um pouco diferentes dos ciclos reflexivos anteriores, corroboram esta flutuação na compreensão do currículo. Com apenas um registro: Teoria, Disciplina, Avaliação, Conceito.

Na análise das relações das palavras-chave foi possível identificar quatro temáticas: 1) Conhecimento: conhecimento, construção, conteúdo, informação, conceito, teoria, saber, ideologia, disciplina; 2) Prática: ensino, prática, ação, planejamento, experiência, aprendizagem, aprisionamento, decisão, realidade, avaliação; 3) Documento: documento, ferramenta, método, organização; 4) Formação: formação, identidade, autonomia, aperfeiçoamento, qualificação, complemento. As palavras-chave de cada agrupamento temático são relacionadas também nas escritas narrativas dos licenciandos, conforme a análise daquelas palavras-chave com mais registros.

Ao demarcarem a palavra-chave documento para conceituar currículo, os licenciandos podiam estar associando esta definição àquela apresentada por Silva (2001): “o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (p. 150), que foi estudada nas primeiras aulas, com leituras das teorias de currículo. Também pode estar ligada ao fato de que os licenciandos buscavam uma concepção, que representasse e significasse de maneira

concreta o termo: “Currículo é um documento em que nós apresentamos, expomos nossos conhecimentos, frizamos o que procuramos e como procuramos nossos objetivos” (Narrativa DB, L15, 24/04/2013).

A palavra documento pode estar ligada ainda a ideia dos licenciandos sobre documentos oficiais e outras formas de registro como, por exemplo: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referenciais Curriculares Nacionais, Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino, Plano de Trabalho, Plano de Aula.

Não há problema em conceber currículo como Documento, mas sim em restringir o entendimento, pois pode caracterizar a materialização do currículo. Esta concepção pode expressar a compreensão de currículo como produto e não como processo, conforme L45: “É o documento no qual colocamos os cursos que temos” (Narrativa DB, L45, 24/04/2013).

Já L9 afirma que é “Documento usado pelo professor para dar as aulas de Ciências na escola” (Narrativa DB, L9, 24/07/2013).

Esta narrativa reafirma documento como algo pronto, definido e apenas aplicado pelo professor, característico de uma concepção tradicional de currículo.

A palavra-chave formação pode ser definida, conforme Maldaner (2000), como processo de pesquisa em que os professores começam a reconhecer suas crenças e a entender suas práticas, projetando ações mais concernentes com suas necessidades formativas. A complexidade da ação educativa específica exige o contínuo desenvolvimento intelectual dos professores, condição de seu desenvolvimento profissional (PEREZ, 2009), o que é possível nas interações amplas entre professores de escola e pesquisadores universitários envolvidos na formação de novos professores.

A formação inicial não prove produtos acabados, é apenas a primeira etapa do processo de desenvolvimento profissional (PEREZ, 2009), o que implica compreender o professor como profissional do ensino e eterno aprendiz. Para o autor, este processo está imbricado com a formação, que acontece em movimento de reflexão, ao analisar sua prática, compartilhar suas ideias, participar de discussões coletivas, descrever experiências, construir teorias, avaliar metodologias e compilar dados.

A palavra formação para definir currículo está ligada ao sentido de curso, percurso, trajetória, como afirmam L6, L28, L30 e L32.

“É a formação por determinada pessoa, em cursos de especializações sobre determinada área, onde fica especificada a abrangência de tal conhecimento [...] Muito importante para o sucesso ser obtido em sua carreira” (Narrativa DB, L6, 24/04/2013).

“A formação curricular do professor: graduação, pós, mestrado e doutorado. Participação em palestras, simpósios” (Narrativa DB, L28, 24/04/2013).

“Currículo é toda a nossa formação, desde o ensino médio até o ensino superior” (Narrativa DB, L30, 24/04/2013).

“Currículo é toda a formação que o professor ou qualquer indivíduo teve e cursou durante sua vida” (Narrativa DB, L32, 24/04/2013).

A palavra-chave conhecimento pode ser analisada a partir dos excertos de L41, L37 e L23.

“Currículo é a organização do conhecimento que foi e continua sendo construído, é também um instrumento político que se vincula a ideologia” (Narrativa DB, L41, 5/06/2013).

“É o aprender a ensinar, tendo em mente que a sua principal questão é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (Narrativa DB, L37, 5/06/2013).

“É o saber qual conhecimento deve ser ensinado e de que forma” (Narrativa DB, L23, 5/06/2013).

As concepções de currículo como conhecimento podem estar ligadas ao senso comum do papel do currículo na escola, como sinônimo de: disciplina, conhecimento e conteúdo. Conforme Lopes e Macedo (2011), o currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento, mas é a própria luta pela produção do significado. Contrapomos e delimitamos que currículo não é sinônimo de conhecimento, pois assim estaríamos simplificando-o, esquecendo do processo.

Ao conceber currículo como identidade, os licenciandos podem estar relacionando os estudos das primeiras aulas, com o texto de Silva (2001). Convém observar as afirmações de L8, que no primeiro ciclo reflexivo não registra a palavra, mas no segundo e terceiro ciclo reflexivo registra sem muitas mudanças.

“podemos dizer que o currículo é a nossa identidade” (Narrativa DB, L8, 8/05/2013).

“o currículo é a base, nossa identidade” (Narrativa DB, L8, 5/06/2013).

Concordamos com Silva (2001) que há uma estreita relação entre currículo e identidade e nos discursos dos licenciandos pode ter relação com a ideia de pertencimento, no sentido da formação da identidade profissional, visto que estavam em formação inicial. Dubar (1997) refere-se a construção da identidade profissional em tempos e espaços diferenciados, de acordo com suas percepções e representações.

Os estudos de Dubar (1997) apontam que a formação inicial se constitui como configuração da identidade profissional no cruzamento dos processos relacionais (entre: colegas licenciandos, professor titular, professora pesquisadora, professores e alunos de Ciências na educação básica) e biográficos (identidade de si), em uma dualidade que se entremeia no currículo em ação que os licenciandos experienciaram no componente curricular.

A constituição de identidade busca o significado profissional por um “eu” (licenciando em formação) em relação ao “nós” (outros profissionais). Essa dualidade expressa na resposta do “Quem sou eu profissional?” pode ser corroborada por L50 “Para mim, currículo visa desenvolver a identidade de forma reflexiva respeitando fatores culturais, éticos, entre outros, que constituem o sujeito” (Narrativa DB, L50, 24/07/2013).

Outra palavra-chave registrada foi ensino:

“currículo é tudo que pode ser ensinado” (Narrativa DB, L4, 24/07/2013).

“o que vai ser trabalhado e ensinado na escola” (Narrativa DB, L17, 24/04/2013).

“currículo é um documento de ensino do professor” (Narrativa DB, L32, 24/07/2013)

O licenciando L36 relaciona currículo ao ensino desde o primeiro ciclo reflexivo até o terceiro:

“os métodos usados para aplicação do ensino” (Narrativa DB, L36, 24/04/2013).

“o que ensinar, como ensinar e porque ensinar tal conhecimento ou conteúdo” (Narrativa DB, L36, 8/05/2013).

“seleciona aquilo que é possível ensinar e o que vai ser ensinado, como ensinar, quando ensinar, o que e quando avaliar” (Narrativa DB, L36, 5/06/2013)

Conforme Libâneo (1994), o ensino é um processo, caracterizado pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos

conhecimentos, habilidades e sua aplicação. Em Saviani (2006, p. 64), este processo:

[...] caracteriza-se pela atividade consciente de professores e alunos a fim de desenvolver-se o trabalho intelectual orientado para o desvendamento da realidade, tanto no que se refere a assimilação dos conhecimentos acumulados, quanto no concernente à formação da capacidade de investigação e interpretação, necessária na construção de novos conhecimentos.

A palavra-chave prática pode ter ligação com o sentido das ações cotidianas. Esta concepção de currículo como prática, conforme Sacristán e Gómez (1998), ultrapassa a visão de simples projeto e planejamento, para o desenvolvimento prático, que se efetiva no currículo ação.

Os licenciandos L12, L21 e L35 expressaram que:

“O currículo é como uma confluência em prática” (Narrativa DB, L12, 8/05/2013).

“Currículo é um conjunto de práticas que estão sendo "vivenciados" em nosso cotidiano” (Narrativa DB, L21, 5/06/2013).

“Currículo é a prática pedagógica reflexiva realizada pelo professor” (Narrativa DB, L35, 24/07/2013).

Ao concebê-lo como prática, implica perceber que o professor é o elemento de primeira ordem na concretização desse processo, conforme Sacristán (2000, p. 165): “ao conceber currículo como algo que configura uma prática, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo”.

Os registros da palavra “ação” podem estar relacionados ao estudo do artigo “Currículo em ação” (GERALDI, 1994), entendido como “o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar” (p. 117). O currículo em ação na pesquisa de Geraldi (1994) é utilizado com base nas observações e registros sobre as aulas, onde se efetiva.

A palavra ação pode estar ligada a outras como: prática e realidade, no sentido de conceber currículo como o que acontece, como expressa L14 “Currículo são todas as ações e decisões da escola, todas as atividades realizadas dentro e fora da mesma, mas com supervisão dela”.

No terceiro ciclo reflexivo, a palavra ação não foi registrada, pois as discussões sobre o artigo de Geraldi (1994) ocorreram após este ciclo. E, no quarto ciclo reflexivo, ação foi registrada oito vezes, já que, nesta aula, os licenciandos leram artigos sobre o tema e analisaram as observações realizadas nas escolas, provocando novas compreensões da palavra.

Para Sacristán (2000), o currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois “é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra, se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida” (p. 201).

Ao identificar as palavras-chave em cada ciclo reflexivo, que demarcaram os movimentos formativos da evolução das concepções de currículo pelos licenciandos, pode ser percebida a diversidade. Consideramos que estão implicados com o currículo os temas ligados a realidade e a prática escolar. O que conforme Sacristán (2000) tem uma consequência metateórica para a concepção de currículo: “o estudo do currículo serve de centro de condensação e interrelação de muitos outros conceitos e teorias pedagógicas” (p. 28), portanto, não existem temas e problemas educativos que não tenham algo a ver com o currículo.

Observamos que ação, formação, saber, ensino, prática, método e identidade foram mais influenciadas pela formação dos licenciandos neste componente curricular do que pelos contatos e vivências nas escolas de educação básica. No entanto, planejamento, aprendizagem, organização, conceitos, conteúdo, documento e ação parecem ter sido

influenciadas pelas observações e respostas aos questionários.

Conceber currículo como ação implica, superar os rótulos “programas escolares” e “planos de estudo”, ou seja, nas palavras-chave identificadas implica ir além do currículo como documento. Conforme Sacristán e Gómez (1998, p. 123), “nas acepções mais recentes, o currículo trata de como o projeto educativo é realizado nas aulas, ou seja, incorpora-se a dimensão dinâmica de sua realização”, não sendo mais só o projeto importante, mas também o seu desenvolvimento na prática. Nesta investigação-ação também compreendemos em McKernan (2009) que o currículo é uma experiência educacional contínua: um processo, em vez de um produto.

Considerações Finais

Este processo de investigação-ação como ressignificação do conceito de currículo, não apenas como documento ou planejamento, mas como prática e ação. Interessa compreender o currículo em ação, que ocorre nas aulas, superando o currículo prescritivo. Ao conceber o currículo como processo, supera-se a definição de “documento” e de “currículo oficial”, que regula e prescreve, provocando a necessidade dos licenciandos assumirem a reflexão e ressignificação de conceitos.

Os discursos dos licenciandos sobre currículo constituíram uma síntese de tradições e maneiras diversas de entendimento, desde a perspectiva de alunos (licenciandos), até o relacionamento com os professores da educação básica.

Percebemos, então, o currículo a partir das elaborações culturais construídas por licenciandos e professores, expressas nas escritas narrativas dos licenciandos, do professor titular e da professora pesquisadora. O discurso pedagógico fundir-se-á de alguma maneira, num discurso comum sobre currículo, pois os licenciandos já passaram pela educação básica e trouxeram suas impressões sobre as instituições educacionais, como ex-alunos. Neste sentido, consideramos a relevância da licenciatura, que ao formar professores pode problematizar estes dilemas contribuindo positivamente na formação profissional.

Nas escritas narrativas, muitas vezes, os licenciandos lembravam fatos de sua trajetória escolar, reencontraram e observaram as aulas de alguns de seus professores. Ao pensar na constituição de professores, há histórias de vida que precisam ser consideradas.

Assim, as concepções de currículo são criações nossas radicadas em realidades culturais, discursivas e práticas, significadas por nós, nas interações, ideias, valores ou expectativas expressas.

O contexto das relações entre os sujeitos envolvidos constituiu um viveiro de experiências, que ocorrem em diferentes instituições educativas e histórias de vida, que se entrelaçaram.

No contexto de análise das concepções de currículo dos licenciandos, na última aula, L49 ousou ao afirmar para a turma: “hoje eu entendo enquanto professora em formação inicial que o currículo sou eu, somos nós, cada um de nós o ressignifica e ressignificará o currículo em seu contexto, em seu fazer, e que neste contexto vai mudando a nossa concepção”. Ao término dessa fala, pudemos ver nos olhos e rostos de cada um, a aceitação destas afirmações com surpresa, identificando nova descoberta ou concordando. Muitos reafirmavam “é eu sou currículo”. Neste momento, ao perceber a espiral reflexiva girar pelas leituras, diálogos e reflexões, reafirmamos currículo é processo e não mero produto.

À medida que a concepção de currículo dos licenciandos evoluiu, eles passaram a compreender que não é apenas uma questão teórica, muito menos prática. É imbricar teoria e prática no envolvimento dos sujeitos participantes do processo.

Nesta investigação-ação, na formação inicial, percebemos que os licenciandos passaram a se preocupar com os tipos de discursos dos professores da Universidade e da escola de educação básica, bem como os seus discursos, na formação inicial. Assim, deslocaram suas concepções e revelaram outra visão sobre o currículo, que já não lhes parecia mais “neutro, pronto e desinteressante”.

Referências

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CARNIATTO, I. **A formação do sujeito professor: investigação narrativa em Ciências/Biologia**. Cascavel: Edunioeste, 2002.
- CHAVES, S. N. **A construção coletiva de uma prática de formação de professores de Ciências: tensões entre o pensar e o agir**. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. **A socialização**. Porto: Porto Editora, 1997.
- GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-posições**, v. 5, n. 3, p. 111-132, nov. 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química professor/pesquisador**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- MCKERNAN, J. **Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.
- PEREZ, G. Prática reflexiva do professor de matemática. in.: BICUDO, M.A.V.; BORBA, M. (orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor: um recurso para investigación em el aula**. Diáda: Sevilla, 1997.
- REIS, P. **Controvérsias sócio-científicas: Discutir ou não discutir? Percursos de aprendizagem na disciplina de Ciências da Terra e da Vida**. Tese de Doutorado em Didática das Ciências, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, 2004.
- REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.
- REIS, P. R. Ciência e controvérsia. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 35, n. 2, p. 9-15, dez. 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para os estudos dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.