

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “PRÁTICA CURRICULAR”

SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT “CURRICULUM PRACTICE”

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA “PRÁCTICA CURRICULAR”

Emília Lima Macêdo ¹
Nilma Margarida De Castro Crusóe ²

Manuscrito recebido em: 26 de janeiro de 2023.

Aprovado em: 14 de julho de 2023.

Publicado em: 04 de setembro de 2023.

Resumo

Este artigo apresenta resultado de pesquisa, desenvolvida no âmbito do mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), cujo objetivo foi analisar representações sociais sobre “prática curricular”, pelos professores atuantes entre o 1º e 5º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Vitória da Conquista – BA. Para isso, utilizamos a Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici. A pesquisa contou com 183 informantes. Para a coleta dos dados, utilizou-se o Questionário de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.) com o termo indutor “prática curricular”. Após todo esse processo de coleta dos dados, utilizamos o *software Tri-Deux-Mots* version 5.2. Como resultado, destacamos as dimensões técnica e de contexto como forte na representação sobre a “prática curricular”. Por essa razão concluímos que a prática curricular dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Vitória da Conquista – BA se orienta a partir das teorias curriculares que privilegiam a relação entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Teoria das Representações sociais; Prática curricular; Teoria do Núcleo Central.

Abstract

This article presents research results, developed within the scope of the master's degree carried out in the Graduate Program in Education, at the State University of Southwest Bahia (UESB), whose objective was to analyze social representations about “curricular practice”, by teachers working between the 1st and 5th years of the initial years of elementary school in the municipal network of Vitória da Conquista - BA. For this, we use the Theory of Social Representations, elaborated by Serge Moscovici. This research was carried out in the municipality of Vitória da Conquista with 183 informants. For data collection, the Free Word Association Questionnaire (Q.A.L.P.) was used with the inducing term “curricular practice”. After this entire data collection process, we used the Tri-Deux-Mots version 5.2 software. As a result, we highlight the technical and context dimensions as strong in the representation of “curricular practice”. For this reason, we conclude that the curricular practice of teachers working in the early years of elementary school in

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual da Bahia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5711-8892> Contato: limamacedoemilia@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-8237> Contato: nilcrusoe@gmail.com

the municipal network of Vitória da Conquista - BA is guided by curricular theories that favor the relationship between theory and practice.

Keywords: Theory of Social Representations; Curricular practice; Central Nucleus Theory.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación, desarrollada en el ámbito de la maestría realizada en el Programa de Posgrado en Educación, en la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía (UESB), cuyo objetivo fue analizar las representaciones sociales sobre la “práctica curricular”, por parte de docentes que actúan entre el 1º y 5º año de los primeros años de la enseñanza fundamental en la red municipal de Vitória da Conquista – BA. Para ello, utilizamos la Teoría de las Representaciones Sociales, elaborada por Serge Moscovici. Esta investigación fue realizada en el municipio de Vitória da Conquista con 183 informantes. Para la recolección de datos se utilizó el Cuestionario de Asociación de Palabras Libres (Q.A.L.P.) con el término inductor “práctica curricular”. Luego de todo este proceso de recolección de datos, se utilizó el software Tri-Deux-Mots versión 5.2. Como resultado, destacamos las dimensiones técnicas y contextuales como fuertes en la representación de la “práctica curricular”. Por eso, concluimos que la práctica curricular de los docentes que actúan en los primeros años de la enseñanza fundamental en la red municipal de Vitória da Conquista - BA está guiada por teorías curriculares que favorecen la relación entre teoría y práctica.

Palabras clave: Teoría de las Representaciones Sociales; Práctica curricular; Teoría del Núcleo Central.

Introdução

As discussões dessa pesquisa estão focadas nas representações sociais acerca da prática curricular com o objetivo de entender como isso é representado pelos professores atuantes na rede municipal de Vitória da Conquista, nos anos iniciais do ensino fundamental entre o 1º e o 5º ano, em conjunto com as discussões das teorias tradicional, crítica e pós-crítica de currículo. A Teoria das Representações Sociais (TRS) é a perspectiva teórico-metodológica utilizada nessa pesquisa pois há nela uma estrutura auxiliada com as abordagens complementares – nesse caso especificamente, a Teoria do Núcleo Central pensada por Jean-Claude Abric – que possibilita conhecer as representações mais resistentes à mudanças.

Ao tratar sobre a prática curricular – que carrega nessa pesquisa o termo inductor das representações sociais e que centra as problematizações pelo fato de ser o objeto de estudo, foram utilizadas em nossa análise a polissemia que caracteriza o campo do currículo, bem como compreende-se por território de disputas com efeitos múltiplos (ARROYO, 2020; MACEDO, 2018).

Também foi considerada, na análise dos dados, a prática curricular articulada à dimensão da experiência que é proposta por Dewey (1979), interpretada na educação como possibilidade de entender o que o professor pensa o mundo e as relações que estabelece entre o conhecimento, os significados e os valores advindos da experiência e da prática curricular.

Com a Teoria das Representações Sociais no campo da pesquisa em educação, há um diálogo constante com Serge Moscovici que pontua o tanto que as representações sociais são processos circulares que atravessam e se estruturam por meio de uma fala ou de um gesto ou de um encontro e que emerge em meio ao cotidiano (MOSCOVICI, 1978). Dessa forma, as representações sociais destacam-se por meio de um imbricamento das relações que se dão entre os indivíduos ou grupos, circunscritas na sociedade envolvida em uma dinâmica que são favorecidas pelos membros que compartilham um determinado conhecimento que é constituído e elaborado no senso comum tendo como fim tornar familiar algo que não é familiar (MOSCOVICI, 2020).

Esse texto é um recorte de uma pesquisa de dissertação que teve como objetivo geral analisar as representações constituídas por professores sobre a prática curricular, e irá apresentar o campo semântico das representações sobre prática curricular à luz das discussões sobre currículo.

Vias metodológicas

Esta parte tem como finalidade descrever sobre as bases metodológicas que foram necessárias para a realização e delineamento da pesquisa. Nele consiste o porquê da escolha do termo indutor, os informantes, como ocorreu a obtenção dos dados pelo Questionário de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.) e, por fim, a forma como foi procedido o tratamento das informações e como foram gerados esses dados por meio da análise de conteúdo e a análise estrutural advinda da Teoria do Núcleo Central e o software *Tri-Deux-Mots*, “responsável” pela organização dos dados.

Dessa maneira, pelo fato do referencial teórico que embasa esta pesquisa ser a Teoria das Representações Sociais enfatizamos, também, a abordagem complementar, a Teoria do Núcleo Central (SÁ, 1996) em uma perspectiva estrutural.

As representações dos sujeitos refletem o modo que simbolicamente os professores reconhecem a “prática curricular”. Nesse sentido, as representações expressas nessa pesquisa permitem estabelecer relações entre as representações dos professores que estão situados dentro de um determinado grupo social. A aproximação com o objeto de pesquisa foi para compreender como professores representam a prática curricular, quais as variações tendo em vista crenças e condutas partilhadas por esses sujeitos.

Primeiramente, explicamos como iríamos proceder e que não haveria uma avaliação de juízo de valor sobre o que expressaram pois, o que mais importava era o caráter espontâneo que a pesquisa a partir da Teoria das Representações Sociais preconiza.

- Escolha do termo indutor de pesquisa

A escolha do termo indutor é um procedimento que busca descobrir o que as pessoas pensam sobre determinado assunto com o intuito de trazer à tona os universos semânticos – que podem ser implícito ou latente - conforme o objeto de estudo dentro de produções discursivas (CRUSOÉ, 2009).

Tendo em vista isso, é importante ressaltar que a escolha do termo indutor “prática curricular” teve como intenção compreender o que os professores da rede municipal - participantes da pesquisa - atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) pensam sobre. Com isso, sua aplicação nessa pesquisa consistiu em solicitar aos participantes da pesquisa que expressassem as palavras/expressões que vinham imediatamente à mente ao serem apresentados para o termo indutor referente ao nosso objeto de pesquisa (CRUSOÉ, 2009; BERTONI; GALINKI, 2017).

- Os informantes da pesquisa

Os informantes dessa pesquisa foram professores que atuam na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais do 1º ao 5º ano. A quantidade de professores que estão em exercício na rede municipal, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, totaliza-se em 471 na dependência administrativa conforme o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020). O foco da pesquisa foi a zona urbana que conta atualmente – isto é, de acordo com o último Censo Escolar do ano de 2020 - com 360 professores. Contamos com a participação de 183 professores, que responderam ao nosso questionário, atuantes em 25 escolas da rede municipal que tem turmas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Vitória da Conquista é a terceira maior cidade do Estado baiano e fica localizada na região Sudoeste, com 343.643 habitantes registrados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021. A sua área territorial é de 3.254,186km² e o Produto Interno Bruto (PIB) é de R\$ 21.459,85 em 2019 (IBGE, 2021).

- Representações sociais e a sua relação com o objeto de pesquisa

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é uma espécie de ferramenta para analisar os aspectos sociais com o objetivo de retratar a realidade dos indivíduos. As representações buscam a compreensão da relação entre o cotidiano e a sociedade bem como a valorização da participação do indivíduo na reelaboração dos significados para os fenômenos da vida cotidiana (MOSCOVICI, 1978; 2020).

Sá (1998, p. 23) aponta que “[...] a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representação é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa”. Dessa forma, temos que considerar o quanto que o conceito de representações sociais em si é multifacetado: de um lado é concebido como um processo social por ter como base a comunicação e o discurso em que são construídos e elaborados significados e objetos sociais; de outro, dentro do campo empírico da pesquisa há uma operacionalização com os atributos individuais (WAGNER, 1995).

Com isso, ao pertencer à esfera da abordagem psicossocial, conforme preconizam Sousa e Novaes (2013, p. 28), a “[...] Teoria das Representações Sociais permite a construção de uma abordagem integradora, beneficiada pelo novo contexto em que se encontram as ciências humanas caracterizadas pelo predomínio de estudos interdisciplinares” que, por obter acesso à representação faz com que a própria Teoria nos possibilite alcançar as informações presentes no imaginário dos sujeitos.

Acreditamos que Sá (1998), ao utilizar o termo “simplificação”, demonstra que a representação social é uma atividade em si complexa, por conta da sua relevância na construção do objeto de pesquisa e que está relacionado diretamente a alguém (o sujeito) e a alguma coisa (o objeto), isto é, não podemos falar em representações sociais “[...] de alguma coisa sem especificar o sujeito - a população ou conjunto social - que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados” (SÁ, 1998, p. 24).

A representação social, nesse sentido, insere-se em “proposições, reações e avaliações” acerca de um determinado ponto de um pensamento coletivo formando uma espécie de coro decorrente de uma organização segundo um grupo e que se “constituem tantos *universos de opinião* quantas classes, culturas ou grupos existem” (MOSCOVICI, 1978, p. 67, grifos do autor).

Para Moscovici (1978), as representações sociais se expressam no grupo social organizado e construído por meio de seus significados, das interações dinâmicas e esse processo é determinado historicamente. Por ser social, há um esforço coletivo para construir conhecimentos que possibilite que os indivíduos, grupos e comunidades lidem com as situações e com os fenômenos que constituem a sua realidade cotidiana.

- Questionário de associação livre de palavras (Q.A.L.P.)

A associação livre é uma técnica e teve como precursor Jean-Claude Abric. O objetivo dessa associação livre é coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação a partir de um termo indutor – que é o objeto de estudo e pesquisa.

De acordo com Merten (1992), um dos primeiros a trabalhar com essa estrutura da associação foi o filósofo Aristóteles em que foi formada a constituição das suas ideias, a chamada ‘teoria associacionista da memorização’ e, a partir disso, ampliou-se para outros pensadores filosóficos como Hobbes, Descartes, Locke e Leibniz. Posteriormente, a ideia de associação chegou no campo da Psicologia quando se tornou uma ciência autônoma.

O Questionário de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.) é um instrumento que busca pela apreensão de significados do campo e do conhecimento prático, possibilitando construir um conjunto com as variáveis fixas, permitindo surgir campos semânticos a partir do termo indutor – que, nessa pesquisa trata-se sobre “prática curricular” - que pode derivar em uma análise fatorial de correspondência auxiliada por meio de um software para auxiliar na análise dos dados – que nessa pesquisa foi utilizado o *Tri-Deux-Mots* (LANDIM; ESPÍNDOLA; MAIA, 2020; COUTINHO; BÚ, 2017) para o estudo acerca da obtenção e entendimento sobre o Núcleo Central das Representações Sociais. É uma técnica verbal que se constitui em uma das formas mais comuns para o acesso das representações e que permite “Dar voz ao entrevistado, evitando impor as concepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material [...]” (SPINK, 1993, p. 100).

Dessa forma, o Questionário de Associação Livre de Palavras é a apresentação de palavras ou expressões advindas do termo indutor. O interessante dele é o caráter espontâneo em que as representações é resultado de um “burburinho” em conjunto com o diálogo que acontece entre os indivíduos que estão, interno ou externamente, complementadas (SPINK, 1993).

No caso dessa pesquisa, o estímulo foi verbal, tendo em vista que o termo indutor utilizado na pesquisa é “prática curricular” com o intuito de detectar quais são as seis (6) representações advindas das expressões que vem à cabeça dos participantes. Após isso, os participantes deveriam eleger perspectivado para ele como grau de importância, duas (2) das seis (6) palavras expressas e que consideram como importantes.

O intuito com esse questionário foi demarcar o campo semântico das representações dos professores acerca da “prática curricular” para termos e apreendermos os elementos do núcleo central da representação, além de serem identificadas as diferenças, as aproximações e os distanciamentos existentes entre as suas representações (CRUSOÉ, 2009). O quadro da associação livre de palavras que estruturamos no nosso questionário tem o seguinte modelo:

Quadro 1: Quadro de associação livre de palavras.

	GRAU DE IMPORTÂNCIA
Cite 6 (seis) palavras ou expressões que PRÁTICA CURRICULAR lhe faz pensar:	Dentre as palavras ou expressões que você escreveu acima, indique agora as duas que mais lhe parecem aproximar da PRÁTICA CURRICULAR procedendo da seguinte maneira: escreva-as abaixo e coloque o número 1 ao lado da palavra ou expressão mais importante e 2 ao lado da segunda palavra mais importante.
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

- Teoria do Núcleo Central em conjunto com os dados obtidos

De acordo com Sá (1996), a Teoria do Núcleo Central possibilita que sejam feitas descrições minuciosas das estruturas hipotéticas, bem como explicações de como essas representações funcionam. Nesse sentido, elas tornam-se compatíveis com a Teoria das Representações Sociais. Flament (1989 *apud* SÁ, 1996) ressalta que a Teoria do Núcleo Central não tem o intuito de fazer a substituição da abordagem Teoria das Representações Sociais, mas sim ser um complemento para proporcionar um corpo de suposições que contribuam para que a teoria seja heurística dentro da pesquisa.

Com isso, Crusoé (2004, p. 11) afirma que a Teoria do Núcleo Central “[...] preocupa-se justamente com a estrutura interna e a dinâmica das representações e, para ele, é o núcleo central que determina a significação e a organização da representação (ABRIC, 1994, p. 197)”, isto é, a Teoria do Núcleo Central apresenta explicações que são delineadas em estruturas hipotéticas que fazem parte da própria representação social.

Em detrimento da Teoria do Núcleo Central, torna-se fundamental a identificação dos elementos que são decorrentes das representações e que se determinam por meio da efetivação dos comportamentos demonstrado por Abric ao se

[...] comprovar, a partir de pesquisas experimentais, que o comportamento dos sujeitos não é determinado pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação. Em seguida, busca compreender como se dá a organização interna das representações em função de explicar a relação representação e ação, o que se constitui a base da Teoria do Núcleo Central. (CRUSOÉ, 2004, p. 74)

O que percebe-se com isso é a dimensão que a Teoria do Núcleo Central consegue realizar acerca da leitura da realidade que é constituída pelos pensamentos dos indivíduos pertencentes à um determinado grupo que engendram-se em torno de um núcleo central, sendo visualizadas nas traduções das suas ideias, pensamentos e a compreensão sobre um determinado objeto ou fenômeno (SÁ, 1996).

Dessa maneira, ainda segundo Sá (1996, p. 21), “[...] a teoria do núcleo central não limita o âmbito explicativo do *constructo* ao processo de formação das representações, aplicando-se tanto ao estudo das representações já constituídas quanto ao de sua transformação”, bem como insiste-se pelo caráter figurativo presente no núcleo em que são atribuídos elementos que são compostos dentro da natureza cognitiva que podem ser descritivas ou valorativas.

Com a criação do campo semântico partimos para a elaboração do banco de dados pelo *software*. Para essa construção foram criados um código padrão a partir das informações coletadas, organizando-as dentro da “[...] estruturação das variáveis utilizadas para caracterizar os participantes da pesquisa (variáveis fixas), bem como suas variáveis de opinião pelas palavras evocadas a partir de estímulos indutores” (COUTINHO; BÚ, 2017, p. 224).

- Análise estrutural e o *software*

Para a realização da análise fatorial emergiu, em primeira instância com o uso do *software*, a possibilidade de organizar os dados produzidos por meio da linguagem e da leitura matemática que calcula tanto as frequências quanto a mediana para a interpretação das representações descritas pelos sujeitos acerca do objeto de pesquisa. Isso é possível porque, ao mesmo tempo que esse objeto é duro, é perpassado por uma fluidez que são constituídas pela razão e emoção (PEREIRA; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2020).

A utilização de um *software* como parte do desenvolvimento dessa pesquisa de abordagem qualitativa foi interessante pois, conforme apontam Soares e Costa (2021, p. 37), “[...] a importância de apoio de *software* para organizar as etapas e os achados, de forma a produzir sínteses coerentes e robustas”.

O objetivo do *software* é facilitar o procedimento de análise a fim de otimizar e gerar análises ricas dos dados qualitativos apresentando, dessa maneira, uma lógica de funcionamento com respaldo da codificação dos dados para evidenciar os mecanismos de exploração dos conteúdos codificados e refinar a análise desses dados (COUTINHO; BÚ, 2017).

Pelo fato do *Tri-Deux-Mots* ser um banco de dados que é construído a partir das palavras coletadas pelo Questionário de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.), há duas etapas para a sua construção e que devem ser destacadas (COUTINHO; BÚ, 2017):

1. A preparação de um dicionário corresponde ao estímulo indutor e para cada um é necessário que se crie um arquivo como se fosse um glossário e lá serão inseridos todas as respostas que foram evocadas a partir da amostra que está relacionada com o termo indutor.
2. Conseqüentemente, as respostas são classificadas por ordem alfabética para fazer a análise do conteúdo que foi coletado por meio dos questionários para depois ser verificado quais as respostas foram as mais frequentes e que serão categorizadas. Posteriormente, é feito um agrupamento com as de “maior frequência às palavras que possuem a mesma similaridade semântica, mas que aparecem isoladamente ou possuem irrelevância estatística” (COUTINHO; BÚ, 2017, p. 224) e as respostas são reduzidas para uma expressão que esteja mais próximo do estímulo indutor.

Dessa maneira, o foco desse texto é trazer a análise das representações sociais dos professores sobre “prática curricular” diante das políticas curriculares vistas com o intuito de entender como tem sido representado. Portanto, o *software Tri-Deux-Mots* possibilitou a realização da análise das expressões a partir da evocação das palavras.

Com a elaboração do Questionário de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.), as palavras expressas pelos informantes possibilitaram fazer uma relação a partir da ideia da “nuvem de palavras” e a sua aplicação no *software* teve como objetivo identificar os elementos periféricos e o núcleo central das representações.

Análise dos resultados

Para esse processo de como se desenvolveu a construção desse artigo, o que nos auxiliou para visualizarmos as representações foi um questionário que teve como objetivo identificar as palavras evocadas em torno do termo indutor “prática curricular”. Isso permitiu delinear o campo semântico dos professores informantes referentes à “prática curricular”, apreendendo os elementos do núcleo central da representação e identificação das diferenças que são representadas. A intenção da pesquisa não foi avaliar, mas sim entender o que é representado acerca do objeto de estudo.

Para a aplicação dos questionários visitamos vinte e cinco (25) escolas da rede municipal de Vitória da Conquista. O primeiro contato iniciava-se com a gestão da escola – direção/vice-direção/coordenação – explicando no que consistia o questionário, o porquê da aplicação com os professores e apresentação dos objetivos da pesquisa a fim de esclarecer o motivo pelo qual estávamos ali pelo de estarmos adentrando ao ambiente de trabalho desses informantes.

- Campo semântico de Representações Sociais e o Núcleo Central sobre “prática curricular”

A partir do que se consta na tabela abaixo, obtivemos, ao lançarmos os dados no software *Tri-Deux-Mots*, 1098 palavras ou expressões foram associadas com o termo indutor “prática curricular”. Com as 1098 palavras ou expressões, foram obtidas 268 palavras diferentes. Para que seja possível o processamento desses dados no software *Tri-Deux-Mots*, é necessário que essas palavras ou expressões possuam no máximo 10 caracteres mas, nessa pesquisa foi decidido por 06 caracteres. Essa análise parte de duas ordens de importância colocadas pelos informantes nos questionários como forma de “prioridade” consideradas pelos professores informantes. Nesse sentido, para facilitar esse processo de lançar as palavras evocadas, elaboramos uma espécie de “glossário” com as palavras ou expressões que foram os mais citados nos Questionários de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.).

Na tabela abaixo demonstramos a codificação das variáveis fixas para visualizar a estruturação das informações que coletamos dos informantes que participaram da pesquisa.

Tabela 2: Lista de palavras associadas ao termo indutor “prática curricular” com frequência maior ou igual a quatro (CRUSOÉ, 2003; 2009).

	Palavra	Frequência
1	Conhecimento(s)	77
2	Cultura, cultural	47
3	Planejamento	40
4	Conteúdo(s)	30
5	Currículo	28
6	Reflexão(ões)	24
7	Realidade	24
8	Aprendizagem	23
9	Pesquisa	23
10	Construção	21
11	Cotidiano	21
12	Ensino	21
13	Habilidade(s)	20
14	Didática	18
15	Organização	17
16	Competência	16
17	Contexto	16
18	Processo	16
19	Criatividade	15
20	Disciplina(s)	11
21	Criação	9
22	Seleção	9
23	Ensino-aprendizagem	9
24	Objetivos(s)	9
25	Ação(ões)	8
26	Experiência	8
27	Atividade(s)	7
28	Educação	7
29	Compreensão	7
30	Escola	7
31	Inclusão	7
32	Interação	7
33	Interdisciplinar(idade)	7
34	Dinâmica	6
35	Estudo	6
36	Identidade	6
37	Mediação	6
38	Método	6
39	Poder	6
40	Prática	6
41	Aluno	5
42	Autonomia	5
43	Avaliação	5
44	Colaboração	5
45	Consciência	5
46	Docência	5
47	Flexibilidade	5
48	Ideologia	5

49	Ideal(is)	5
50	Participação	5
51	Práxis	5
52	Recurso(s)	5
53	Sistematização	5
54	Socialização	5
55	Trabalho	4
56	Adaptação	4
57	Aula	4
58	Diálogo	4
59	Emancipação	4
60	Empatia	4
61	Estímulo	4
62	Estratégia(s)	4
63	Formação	4
64	Inovar, inovação(ões)	4
65	Metodologia(s)	4
66	Orientação	4
67	Pensamento	4
68	Política	4
69	Processo educativo	4
70	Qualidade	4
71	Realização	4
72	Respeito	4
73	Responsabilidade	4
74	Ressignificação	4
75	Significação	4
76	Subjetivação	4

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Conforme o registro acima, foram obtidas 76 palavras com frequência maior a 4, significando a quantidade de vezes que determinada palavra foi citada nos questionários aplicados. Percebe-se que houve uma alta variação entre as respostas e demonstra que a teoria e a prática curricular estão imbricadas, implicadas e relacionadas. Nesse sentido, a partir do que se concebe como prática curricular percebe-se que é como se fosse um processo que envolve múltiplas relações que podem ser implícitas ou explícitas e é presente em diversos domínios referentes à prática que vão da prescrição à ação, das resoluções administrativas às práticas pedagógicas nas instituições escolares pois, aliam teoria e prática em meio a esse processo, sobretudo por conta das políticas curriculares. Dessa maneira, percebemos que não há uma separação diante dos significados das palavras.

A partir das palavras evocadas que tiveram maior frequência, percebe-se que as representações desses professores sobre “prática curricular” tem relação com as teorias do currículo perpassando pela tríade tradicional, crítica e pós-crítica tendo em vista o quadro sintético elaborado por Tomás Tadeu da Silva (2011) no livro “*Documentos de identidade*”. Isso demonstra que há uma relação entre a prática e a teoria ao se tratar sobre currículo não sendo algo estanque e separado. Nesse sentido, Silva (2011, p. 16) considera que

As teorias do currículo não estão situadas num campo 'puramente' epistemológico, de competição entre 'puras' teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social.

Como Silva (2011) aponta, o currículo tem, como marca, as escolhas e as decisões que podem ser determinadas de modo prévio a partir de uma verdade sobre um saber. O currículo permite remeter a uma espécie de instrumento que tem a sua importância para a prática que o professor exerce na escola. Porém, Goodson (1995) considera que a teoria curricular tem que ser confrontada com o currículo existente, isto é, aquele que é definido, discutido e realizado no espaço escolar. Mas isso pode acarretar em uma armadilha, tendo em vista que, nos moldes das teorias curriculares, não há uma apresentação que explique ou hipotetize aquilo que já é comprovado pois, “As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar” (GOODSON, 1995, p. 47) sendo esta uma boa afirmação para a reflexão de como as teorias curriculares são processos construídos para além disso, já que a prática curricular vai para outros bojos.

Segundo Sacristán (2000), o que se concebe como prática curricular refere-se ao currículo como uma realidade que é prévia, estabelecida, manifestada e movimentada a partir de comportamentos de caráter didático, político, administrativo e econômico e que está muito presente nessas palavras que foram evocadas.

A palavra que teve maior evocação e, conseqüentemente frequência, foi *conhecimento*. Com isso, conforme afirmam Costa e Lopes (2022), o conhecimento tem sido um termo de grande destaque e que se mostra como dinâmico acerca de um pensamento curricular que tem como objetivo o controle daquilo que muitas vezes falta pelo simples fato de ser incontrolável. Além disso, “O conhecimento e as próprias concepções de currículo mudam no pensamento curricular em função dos contextos e das finalidades sociais projetadas” (LOPES; MACEDO, 2011 apud COSTA; LOPES, 2022, p.9) e isso denota o quanto que o conhecimento é questionado quando se fala de currículo e as esferas que o permeiam. Com isso, Silva (2001, p. 73) demonstra que “[...] o conhecimento corporificado no currículo tem sido pensado e tratado tradicionalmente como uma coisa à qual se atribui certos poderes transcendentais, quase extra-humanos. Por outro, a crítica educacional tem denunciado precisamente seu caráter construído, humano, social”.

Desse modo, nota-se que nesse cenário as relações que são construídas entre currículo e conhecimento fazem com que seja importante destacar que o conhecimento é “um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). Tendo em vista isso, são várias as concepções que se pode ter sobre por conta da dinamicidade e podem ser modificadas diante do objetivo que se tem e pretende atingir, bem como o contexto em que são desenvolvidas.

Nesse sentido podemos dizer que é uma expressão que tem maior correlação com discussão curricular de uma concepção tradicional. De acordo com Macedo (2012, p. 720), percebe-se que, a partir da esfera das teorias curriculares torna-se de “bom senso” que haja uma generalização no entorno das “[...] questões em torno do que ensinar se tornaram centrais e se vinculam à preocupação do campo do currículo com o conhecimento”. A própria autora traz Spencer como um modelo para se pensar e questionar: “qual conhecimento é o mais válido?” e isso possibilita redimensionar tendo em vista que isso não é interpretado igualmente por todos o que torna-se pertinente ver como essa questão ainda é presente pelos professores. Com isso, Lopes e Macedo (2011) pontuam que o conhecimento no currículo se modifica de acordo com o percurso histórico.

Com essa perspectiva, podemos tecer que a *disciplina* – outro termo bem evidente - no âmbito escolar não são apenas reflexos de uma disciplina acadêmica ou científica, pois envolve contextos sociais, políticos, científicos e pedagógicos por meio de dinâmicas complexas e contestadas ideologicamente. Por isso, o conhecimento segundo Goodson (1995, p. 32) passa por duas questões: “Em primeiro lugar, existe o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Em segundo lugar, existe a forma em esse mesmo conhecimento é ‘traduzido’ para uso em ambiente educacional particular [...] O contexto social da formulação do currículo leva em consideração ambos os níveis” e é sobre isso que é percorrido por um processo.

Outras expressões que tiveram grande frequência nas evocações circundaram entre *cultura* e *cultural*. Sabemos que são termos caracterizados por serem ímpares e é de pertença dos seres humanos porque temos realidades diferentes. Desse modo, emerge-se que, ao se discutir sobre cultura demonstra e compreende-se que são manifestações heterogêneas além de não serem unitárias.

Lopes e Macedo (2011, p. 184) tratam que a cultura pode abranger campos diferentes, pois, de um lado “[...] se refere à ação direta do homem, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente e daí se originam metáforas como cultivar o bom gosto ou a alta cultura, diretamente ligadas à educação” e, do outro o “[...] repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros. É desse repertório que a teoria curricular propõe que sejam selecionados os conteúdos trabalhados pelo currículo [...]”. Demonstra-se assim que, ao entendermos que o currículo é um conjunto de práticas que se destinam a produzir significados, perpassam-se por escolhas em detrimento das possibilidades que se tem e conforme a cultura local, rechaçado em um espaço de concentração e desmembramento sobre o social e sobre o político.

O *cultural* atinge o currículo por ser “[...] uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural” (LOPES; MACEDO 2011, p. 203) que, para as autoras, vai no sentido de ser um repertório de significação que, conseqüentemente faz com que o currículo também afirme o sentido de significação a partir do processo de produção pelos sujeitos. Mas, quando a cultura está implicada com a

educação, podemos inferir que o currículo é um repertório cultural, isso porque ela é de criação humana dentro de um espaço-tempo. Além do mais, a cultura é híbrida e sempre em movimento.

Outro termo que teve muitas evocações foi *planejamento*, pontuado como sendo uma circunstância da prática curricular por decorrer de ações que são desenvolvidos no currículo e que são consequência e concordantes com o planejamento. Desse modo, para compreender a prática curricular e como o planejamento adentra à conjuntura da educação, destaca-se que é fundamental conhecer a realidade pela qual está inserida e realizar a organização dos elementos para a prática curricular. Segundo Lopes e Macedo (2011), o *planejamento* é um processo que é necessário se priorizar diante de outros tantos aspectos concernentes à teoria curricular.

Como ponto de partida, Lopes e Macedo também apontam que a noção de planejar foi e é ainda muito confundido com o âmbito curricular, tendo em vista que “A teoria do currículo se dedicava à proposição dos melhores modelos ou métodos de planejamento curricular. O estudo do currículo era o estudo das formas de planejá-los” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 43) que pode ter um viés marcante da racionalidade tyleriana de objetivos, resultados e competências a serem pensadas no desenho curricular e que influencia no formato do planejamento bem como o modelo proposto por César Coll, pautada pelas perspectivas técnicas de elaboração curricular organizados de forma linear.

Pensar o planejamento como prática curricular confere pensá-lo, identificá-lo e defini-lo considerando como “[...] criação e aplicação de critérios para a formulação de um plano eficaz de ensino, constituído de objetivos e conteúdos, assim como de orientações didáticas e critérios de avaliação. Planejar seria definir metas e estabelecer formas de atingi-las de maneira eficaz com economia de tempo e recursos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 63) mas, o planejar pode ir além disso, dessa coisa estática perpassando por outros elementos que o constituem de forma mais significativa em meio a um processo que é arbitrário e tem o exercício de poder em cima dele na forma como é desenvolvido.

Além disso, com base no que Apple (1989) pontua, o fator do termo *conteúdo* – que ficou em quarto lugar na ordem hierárquica da lista de palavras – é considerado e articulado para o âmbito do poder das dinâmicas que são decorrentes dos processos de classe, raça e gênero e que determinam a forma e o conteúdo em sua forma e no currículo.

Dessa forma, com o fator do *conteúdo*, evidencia-se a relação com a prática curricular demonstrado em dois aspectos interessantes e válidos de serem ressaltados: primeiro, a oscilação que ocorre com o “relativismo da aceitação de múltiplos saberes igualmente válidos como conhecimentos e o universalismo de considerar a existência de alguns saberes com um valor de verdade superior aos demais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 90-91) e segundo a evidência e nos auxilia a pensar que o currículo não pode ser visto como uma seleção de conteúdo, mas sim “como uma produção cultural” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93).

Contanto, ao refletirmos sobre o currículo como conjunto dos *conteúdos*, implica-se com o termo *ensino* – outra expressão que surgiu na associação livre em relação à prática curricular -, ultrapassa as disciplinas e aos conteúdos a serem trabalhados de acordo com o ano escolar, mas são “esquecidos” os fatores que estão no entorno do currículo: é a complexidade dos contextos e as diferentes populações que estão no ambiente escolar (LOPES, 2008).

Além do mais, o termo *método* foi associado à prática curricular. Sacristán (2013, p. 18) considera o *método* como um fator pelo qual se estrutura em um “esquema de atividade regulada reproduzível e transmissível”, isto é, demonstra-se como um modo de construir o currículo.

Portanto, podemos apontar que o *conteúdo* no contexto da prática curricular tem como objetivo representar o que há de cultural e permite que sejam construídos os conhecimentos que estarão dispostos no contexto escolar. Na esfera cultural, existem diferentes significados para aquilo que compõe o ensino e que determina-se pela interação desses elementos a partir do que se concebe no contexto escolar o que é essa rede de conhecimento.

Com esse sentido, o currículo torna-se imprescindível no campo da educação por estar, nele próprio, a admissão do caráter cultural na construção do ensino e da aprendizagem e no modo como é desenvolvido (SACRISTÁN, 2013).

Um termo interessante que apareceu foi a expressão *currículo* e isso pode ser a justificativa de como ele é concebido – ou também definido – na prática curricular. Sacristán (2000, p. 21), ao trazer o pensamento de Grundy, considera que ao

Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para constituí-la (GRUNDY, 1987).

Pela complexidade do currículo que, associada ao conjunto de características compostas, denota-se o movimento na relação entre o global e o local que se encontra nas relações mútuas a partir do que é compreendido como currículo em seus contextos de produção seja de prescrição ou de materialização (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2019) em conjunto com a citação de Moreira consideram que, além de estar “[...] na intermediação entre o que é proposto pelas políticas e o que é ressignificado na prática (MOREIRA, 2001), sendo também projeto formativo, prática produtiva de construção e socialização do conhecimento e de disputa de poder [...]” e, por isso, o currículo se entrecruza na prática que é desenvolvida pelo professor que é um sujeito que perpassa, ao mesmo tempo, pela produção, discussão e formação (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2018, p. 216).

Com isso, cabe, a partir do caminho traçado e percorrido sobre currículo, direcionar o que compreendemos da sua função e, conseqüentemente, os professores precisam estar envolvidos nesse processo, frente a necessidade de intervir, pensar sobre como se posicionam acerca do currículo que implica na atuação e relação em sala de aula (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2018).

Desse modo, podemos evidenciar a questão da *didática* – outra expressão evidenciada no questionário – no campo da prática curricular, em que, a partir da contextualização no âmbito escolar é desenvolvido por meio delas. Nilda Alves (2012, p. 22-23) na apresentação do seu livro em parceria com Libâneo pontua algo interessante na relação existente entre o que se concebe como currículo – que, conseqüentemente constrói-se na prática curricular - e didática, “[...] historicamente, podemos perceber que o pensamento sobre currículos tem algumas questões das didáticas em sua origem, os dois campos forma, gradativamente, se estabelecendo preocupações, conteúdos, metodologias e ideias diferentes, embora mantendo interesses próximos” e isso é transparecido pela capacidade de possibilitar transformações constituídas a partir do que é ensinado e vivenciado na escola.

Segundo Libâneo (2002), a *didática* estuda o processo na maneira como o ensino acontece e as nuances relacionadas aos objetivos, conteúdos, métodos, a maneira como é organizada a aula e o diálogo entre si em que cria-se caminhos de aprendizagem. Dessa forma, a preocupação da *didática* está no processo do ensinar, a condução do processo de ensino-aprendizagem. As relações constituídas entre os campos do Currículo e da Didática apontam que, por meio da abordagem em que são caracterizadas por conta das suas divergências e confluências decorrentes tanto da teoria curricular, quanto da didática, havendo uma interseção entre ambas, o que possibilita enriquecer e aprofundar a compreensão da educação escolar, sobretudo influenciar a prática da sala de aula e encaminha-se para institucionalizar territórios de aprendizagem.

A *organização* remonta à dimensão técnica e tradicional do currículo, tratando-se de uma questão de proposição mais estática. Em uma pesquisa sobre o estudo das novas formas de organização curricular destinadas à educação de jovens e adultos, Oliveira (2007, p. 86) aponta que

[...] a tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

A perspectiva disso dentro das políticas educacionais demonstra que a organização dentro da prática curricular aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 na forma que os sistemas de ensino constroem o aparelhamento dos seus currículos organizados no regime como série, ciclo, semestre o que não descarta que o “currículo pode ser visto como um objeto de que cria em torno de si campos de ações diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” (SACRISTÁN, 2000, p.101). E, por isso, como Sacristán (*ibid.*) ainda pontua, o currículo e a sua construção estão relacionados com os atores sociais, as conexões, os espaços e os tempos em que são estabelecidos no intermédio do sistema curricular.

É possível entender que a *construção* e a *organização* do currículo têm ligação com o campo econômico, político, social, cultural sem desprezar os condicionantes da cultura e da escola. Podemos destacar que é compreensível o quanto a ideia de *aprendizagem* caminha em conjunto com a *organização curricular*.

Prosseguindo, cabe dizer que a prática curricular associado aos termos *pesquisa* e *reflexão* tem em vista processos constituintes do *planejamento*; são processos que imprimem relações entre o currículo e o conhecimento. Dessa forma, podemos inferir que a reflexão é algo pendular na prática curricular, demonstrando uma dinamicidade com o intuito de atingir algo conforme o contexto que pode ser desenvolvido. Segundo Sacristán (2000), o currículo constitui-se de um conjunto de aspectos ou mesmo atividades para a transformação do mundo para que se articule uma prática reflexiva ao mesmo tempo que interage entre as relações culturais e sociais e essa visão ultrapassa a questão somente didática.

Por isso, pensar o aspecto da *pesquisa* no direcionamento da prática curricular permite entender e nos exige procurar quais são as condições que podem ser produzidas por conta da reflexão e como é perpetuado diante da *pesquisa* a partir de uma realidade a fim de conjugar o que é prioritário entre a ação e o contexto histórico. Por isso, Sacristán (2000, p. 34) coloca como necessário “[...] analisar a prática educativa desde a determinação que o currículo tem sobre ela, incorporando âmbitos de pesquisa que, sem estarem ordenados sob o rótulo de estudos curriculares, têm um valor importante para iluminar a realidade”.

Por ser um processo complexo perpassado por uma nova significação de valores, ideias e atitudes que referem-se às relações pessoais e culturais decorrentes da globalização com diretrizes que direcionam para posturas e maneiras de pensar e agir. Dessa maneira, o currículo passa como um fator que determina a implantação e disseminação de práticas, bem como interferem no comportamento social dos indivíduos, pois o mesmo não se resume mais à escolha dos conteúdos que norteiam o ensino (SACRISTÁN, 2013). Por isso que a *pesquisa* e a *reflexão* são questões que influenciam os comportamentos políticos, sociais e econômicos da sociedade, já que a noção de currículo supera o conjunto de práticas e conteúdos a serem seguidos pela escola. Os professores precisam deter a definição do currículo, a sua abrangência e importância, em que é necessário estar consciente do que é, para quem serve e para quem se destina o currículo.

Outro conjunto de palavras a serem consideradas são *aprendizagem* e *ensino*. Como essas questões reverberam na prática curricular? São processos que se articulam e o currículo é um dos elementos centrais que possibilita e viabiliza esses aspectos de ensino e aprendizagem (SACRISTÁN, 2000; 2013) e, por isso, não podem ser simplesmente significadas como transmissão dos conteúdos, pois o mesmo serve como instrumento de formação cidadã do sujeito crítico e participativo capaz de atuar no meio em que vive e, segundo Sacristán (2013, p. 18), “[...] o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada”.

Dessa forma, para Sacristán (2013), o currículo nessas diretrizes encaminha-se, no contexto escolar, para a sistematização e a unificação dos processos de ensino e de aprendizagem. A prática constitui-se da determinação das funções educativas para a disciplina e por isso são apresentados recursos que, de certa forma, requerem externamente o controle do contexto no espaço em que se produz cultura e, conseqüentemente como se fosse um guia para o funcionamento do ensino.

A *aprendizagem* e o *ensino* podem ser enxergados a partir da teoria curricular adotada pelo professor em sua prática curricular. As teorias do currículo tentam analisar propriamente o conceito de currículo como algo que seja vivo com o objetivo de retratar profundamente à realidade vivenciada por aqueles que são participantes de um processo formalizado de educação. Mas, além disso, há o currículo oculto, que não é explícito nos planos, propostas, políticas e materiais didáticos. O currículo oculto é permeado por atitudes, pelas práticas, pelas relações hierárquicas, pelas crenças e pelos valores implícitos nas ações, nas rotinas do cotidiano e nas mensagens subliminares (MOREIRA; SILVA, 2013).

Portanto, é possível afirmar que a prática curricular não é neutra e a sua criação advém das características de contextos de aprendizagem em que há um potencial importante para a integração entre o currículo e a cultura. Enguita (2013, p. 54) pontua sobre os pressupostos sobre o termo do currículo em que, “Primeiro, que não falamos de *aprendizagem*, e sim de *ensinamento*, isto é, de uma ação consciente, deliberada e encaminhada para que a aprendizagem siga certas pautas e alcance certos objetivos.

Segundo, que tal ação acontece fora das instituições *primárias* [...]” e a lógica disso no campo curricular faz com que seja preciso que a sociedade planeje esse ensinamento como uma atividade específica, com atores específicos e os cenários específicos (ENGUIITA, 2013).

Outro termo que apareceu bastante foi *realidade* como representação da prática curricular sendo um processo constante e presente o tempo todo. Segundo Sacristán (2013, p. 13) demonstra que

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo.

O currículo é reconhecido e considerado como uma solução, por mais que seja provisória e discutível em seu valor e em suas formas de expressar-se em relação a um problema educativo. Portanto, precisamos entender que a prática curricular é norteadora da educação escolar. O currículo tem como missão educar conforme à realidade. Isso é por conta de ser um norte, um caminho que temos a seguir que é a prática consciente do currículo (SACRISTÁN, 2013).

Por isso, a prática curricular não é a representação somente dos conhecimentos ou também das disciplinas aplicadas em sala de aula porque o currículo envolve um contexto escolar e social do que ocorre dentro e fora da escola. Desse ponto de vista, é necessário que se reconheça a importância política dos/sobre os saberes que são transmitidos na sociedade globalizada.

Construção foi outro termo também relacionado com a prática curricular. Nóvoa (1997, p. 15) na “Nota de apresentação” do livro “A construção social do currículo” de Ivor Goodson aponta que “[...] enquanto construção social, o currículo foi concebido para surgir como um elemento ‘natural’, de tal modo que não é sujeito ao escrutínio do pensamento e da crítica. O mesmo se passa com o modelo escolar que consagra o currículo existente”. Nesse sentido, a prática curricular pode ser originada de uma construção histórico-cultural e que não fica imune às transformações decorrentes das crises nos aspectos que caracterizam o modelo de organização do currículo e sua prática.

Por essa razão, o campo da prática curricular precisa ser uma construção e, a todo momento, ser repensada, considerando o espaço e o tempo que está inserido, sendo importante que sejam criadas novas perspectivas para que se forme um próprio conceito e que influem na sua própria prática. Além do mais, devemos pensar acerca da evidência de tal aspecto, pois a prática curricular é dependente de uma construção que é histórica e social, expressa pela disputa de interesses e forças operadas acerca do sistema educativo a partir de um momento histórico (SACRISTÁN, 2000).

Disciplina também foi um termo associado à prática curricular podendo considerá-la como dimensão longitudinal. Tem como caráter demonstrar por meio dos “[...] conteúdos de ensino, contudo, foram, e são predominantemente curricularizados em uma organização disciplinar. Essa predominância é tão significativa que as várias atividades [...] quando realizadas, também são submetidas à lógica da organização disciplinar” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 107). A partir do que se conceitua como currículo, de como é desenvolvida a prática curricular e a forma como ela é adotada pelas escolas, pode-se passar a imagem de um conjunto de conteúdos que serão ensinados nas escolas e que corresponde à disciplina.

Por isso, a questão disciplinar pode ser constituída a partir do conhecimento oficial estruturado por políticas curriculares que imprimem uma narrativa muitas vezes de interesse hegemônico trazendo uma visão a partir do que é considerado nesse conhecimento oficial.

A disciplina na prática curricular também pode estar relacionada ao *poder* – um termo que teve pouca evocação- mas, demonstra que é uma das representações que se pode ter acerca dessa constituição – demonstrando que não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento, além de não existir disciplina independente da realidade que se produz.

Surgiram também representações da prática curricular as seguintes expressões: *contexto, cotidiano, criação, experiência e processo*, sendo este conjunto de palavras que se aproximam e estão situadas em uma dimensão cotidiana.

Nesse sentido, o contexto na perspectiva curricular, segundo Menezes e Araújo (s.d., p. 03) pontuam, “[...] deixa de ser um adjetivo do currículo e passa a ser um substantivo. Currículo e Contextualização são dois elementos tão imbricadamente associados, que o entendimento de um, leva ao aprofundamento do outro e vice-versa” e precisam ser considerados os múltiplos fatores que são intrínsecos a esse processo que é contingente e exige que sejam inclusas questões a nível local e regional. Lopes e Macedo (2011, p. 163-164) consideram que a dimensão cotidiana do currículo está próxima do fator da prática em que “Descreve-se, narra-se, capta-se, busca-se entender o movimento que acontece verdadeiramente num espaço e num tempo dados. Mesmo que o sujeito dessas ações seja um suspeito coletivo, participante e praticante que produz/tece sentidos, ele o faz sobre uma realidade”. São perspectivas que demonstram o quanto estão imbricadas e implicadas em um inerente processo da prática curricular.

O cotidiano nessa relação da prática curricular está inserida e é assumida pelas teorias-práticas curriculares que, de acordo com Ferraço, Sússekind e Gomes (2017) pontuam o quanto o currículo não pode ser reduzido e abduzido da vida, tendo em vista a ordinariedade das pessoas que estão no espaço escolar por proporcionar um espaço de criação e circulação de conhecimentos múltiplos que encaminham-se em rede.

Cabe pensarmos que, por ser cotidiano, a prática curricular envolve a criação que, para Oliveira (2016, p. 51) desperta e torna-se relevante por “[...] reconhecer as possibilidades de uso da noção de artefactualidade discursiva para a reflexão curricular [...]” tendo em vista que o professor se torna um artesão por vivenciar esse processo com intenção, emoção, prazer, sendo estes “[...] sujeitos ativos dos seus fazeressaberesprazeres, únicos, singulares, embora mergulhados num mundo social (e cognitivo) que os ultrapassa, mas que também é por eles tecido” que são constituídos pelos entremeios desse processo e que contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos envolvidos na produção curricular. Isso demonstra que existe uma riqueza de possibilidades por conta da criação curricular desenvolvida em meio a diferentes realidades inseridas e que se tornam objeto de reflexões teóricas distintas diante desse processo.

Competências e *habilidades* são outros termos que foram associados à prática curricular. Ambas as expressões têm sido frequentes nas políticas curriculares atuais e que implica mais diretamente ao desenvolvimento dos estudantes. Segundo Lopes (2008), ao ter um envolvimento na reestruturação do currículo por intermédio das competências e habilidades, comprova que são aspectos complexos a serem desenvolvidos em que são movimentadas muitas questões.

De acordo com Bernstein (2003), o conceito de *competência* tem raízes epistemológicas diferentes, sendo “disseminadas” em diferentes campos. É interessante a forma com que “[...] um conceito que surgiu no campo intelectual, e cujos autores tinham pouca ou nenhuma relação com a educação, passou a desempenhar um papel tão central na teoria e prática da educação” (BERNSTEIN, 2003, p. 79-80). Nisso, Boff e Zanette (2010) definem cada parte a partir da discussão de Azevedo e Rowell que, em 2009 pontuaram que a *competência* refere à capacidade de que o sujeito conhecedor tem a intenção de mobilizar, articular e aplicar os conhecimentos – que podem ser sensoriais, conceituais – encaminhando-se nas *habilidades*, atitudes. Enquanto a habilidade constitui-se no saber fazer em um conhecimento que é operacional.

O currículo estruturado por *competências* e *habilidades* passa por uma imagem global e um processo dinâmico, ao passo que tem em seu cerne os componentes disciplinares e as áreas de conhecimento e “[...] no âmbito do debate sobre organização curricular, é valorizada a formação de competências e habilidades de maneira articulada às mudanças tecnológicas no mundo global” (LOPES, 2008, p. 20).

Com esse mapeamento das evocações associadas que constituem o campo semântico da prática curricular, podemos considerar que as teorias curriculares – tradicionais, críticas e pós-críticas – são bem presentes na constituição das dimensões que vão desde um caráter técnico até a dimensão cotidiana que é colocada e considerada como prática curricular.

Todos esses aspectos representados deixam dicas sobre como os professores delineiam seus pensamentos sobre prática curricular pensando no caráter técnico e aquele que tem as contingências que ocorrem nas minuciosidades desse processo de aspecto social.

Portanto, com essa análise do campo semântico das representações obtidas a partir do que os professores expressaram que, articuladas às frequências de evocações, faz-se possível relacioná-las com a Análise Fatorial de Correspondência a fim de visualizar as semelhanças e as diferenças mais microscopicamente sobre as variáveis que caracterizam o perfil dos informantes, isto é, as diferenciações ocorridas entre eles por meio de “comparações”.

Com esse quadro apresentado no início desse tópico, podemos ver que o núcleo central é estável por conta da grande concentração de frequência arraigados pelo grande volume (SÁ, 1996) perspectivados pela sua abordagem estrutural que, segundo Abric (2003), possibilita uma organização significativa daquilo que está na reprodução da realidade e na imersão de um contexto imediato e um contexto global. O conjunto de palavras que fazem parte desse núcleo central são: *conteúdo, conhecimento, cultura, pesquisa, reflexão, currículo, competências, habilidades e contexto* tiveram uma alta frequência que trazem a ideia do que faz parte da prática curricular que corresponde a dimensão do campo semântico das representações sociais.

Nessa direção, compreendemos que a prática curricular faz parte de um contexto mais global das políticas curriculares disponíveis e torna-se um fator que influencia e é influenciada por elas. De acordo com Ferraço e Carvalho (2012), o movimento que é constituído entre as políticas e as práticas curriculares – conforme utilizam em seu texto por entenderem que não há só uma prática curricular e sim várias – são que as propostas das primeiras influenciam sobre a segunda, bem como os discursos são decorrentes da prática que ganham e tomam forma nas propostas.

Dessa forma, a prática curricular do professor - que pode ser compreendido também como sujeito protagonista do ensino (FERRAÇO; CARVALHO, 2012) -, podem ser consideradas como híbridas e negociadas sendo consequências das estruturas das políticas de currículo. É relevante entender como estão relacionadas, em um movimento entre aquilo que é vivido na formação e pela prática “[...] do pressuposto de que todas as práticas são políticas e imersas em redes de conversações como formas de dizer de nossas experiências, que se constituem tanto como expressões de uma subjetividade pré-individual como processos de singularização [...]” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 03) e, por isso, a noção que se tem de currículo potencializa-se como um conceito que tem

relações produzidas e promovidas pelos sujeitos que participam da escola que estão sempre de encontro, sendo múltiplos os saberes-fazeres cotidianos e contextos de práticas.

O conceito de currículo não é unânime e isso influi na prática curricular. Com esse contexto, Sacristán (2000, p. 202) corrobora ao afirmar que “o currículo se expressa em usos práticos, que além disso, têm outros determinantes e uma história” que tem vários níveis e podemos destacar o currículo na ação nessa relação.

Pelo fato da prática curricular poder se referir como currículo em ação, justifica-se a prática por efeitos educativos (SACRISTÁN, 2000). No contexto da prática curricular, as atividades são recontextualizadas por conta das propostas curriculares, bem como a produção e uso de artefatos curriculares.

Nesse sentido, a concepção de currículo que norteou nossa pesquisa tem como pressuposto ser um dispositivo que tem objetivos, estes educacionais, ao mesmo tempo que é um instrumento de poder em que seleciona-se o que é reconhecido como importante e, conseqüentemente influenciará na formação das identidades. Para Sacristán (2000, p. 201), a prática é todo um projeto pois,

Se o currículo é ponte entre a teoria e a ação, entre intenções e ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado. Uma prática que não corresponde às exigências curriculares, mas está, sem dúvida, profundamente enraizada em coordenadas prévias a qualquer currículo e intenção do professor. Por tudo isso, a análise da estrutura da prática tem sentido colocando-a desde a ótica do currículo concebido como **processo na ação** (SACRISTÁN 2000, p. 201, grifo nosso).

Sabendo que a prática curricular interfere ao determinar múltiplas ações e atuações, compreende-se que o currículo é constituído por um espaço de disputa e de relações de poder por meio do discurso e da prática. A prática curricular pode ser compreendido como um conglomerado de práticas reluzentes desse processo.

Retomando a discussão das palavras que constituíram as representações dessa pesquisa, Abric (2000) afirma que o núcleo central é quem determina a significação da representação. Dessa maneira, as palavras *conhecimento*, *cultura*, *planejamento* e *conteúdo* obtiveram alta frequência de evocações, sendo indicadas como as mais importantes e deram o primeiro significado das representações acerca da prática curricular, sendo possíveis candidatas a serem elementos constituintes do núcleo central.

Considerações finais

Para isso, a fim de realizar um estudo minucioso partimos das discussões acerca do que se constitui a prática curricular e a Teoria das Representações Sociais nas formas teórica, epistemológica e metodológica a partir do que Serge Moscovici (1978; 2020) propõe nessa esfera pois, o que diz respeito ao conhecimento do senso comum que se desenvolve em um ambiente social com os sujeitos envolvidos dentro de um pensamento social existente entre o grupo. Ao que se refere ao objeto de estudo dessa pesquisa, foi possível acessar as representações pelo senso comum sobre o que entendem da prática curricular por meio desse amplo campo empírico das políticas curriculares aqui vistas.

Com isso, a Teoria das Representações possibilita que sejam visualizadas de acordo com a formação dos sujeitos da pesquisa, na perspectiva de uma interpretação analítica, desvelando as representações sociais que são elaboradas para definir a compreensão dos objetos sociais (JODELET, 1989) que foi estudada, isto é, a prática curricular.

O intuito foi tecer algumas considerações, não com a intenção de concluir algo, mas sim de mostrar e apontar os resultados que foram obtidos a partir do Questionário de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.) que, nesse momento ainda necessita de avanço para entender como os professores têm representado essa prática curricular ainda mais associada às políticas curriculares além de ainda possibilitar entender e ver os desafios a frente para serem pensados e enfrentados.

Para entendermos o que é essa prática curricular recorreremos às discussões clássicas sobre currículo partindo das teorias curriculares – tradicional, crítica e pós-crítica – e as diferentes concepções construídas sobre currículo perspectivada como território de disputa e cotidiano, demonstrando as diferentes vertentes que o instituem e que refletem no modo como se concebe a prática curricular estabelecida numa relação de influência tanto do que se entende como currículo quanto de prática constituídas de sentidos (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018).

Para esse desenvolvimento, trouxemos o que se tem de mais clássico da Teoria das Representações Sociais a começar pelo Serge Moscovici propõe no seu livro “*A representação social da Psicanálise*” (1978) que tem como um dos objetivos a representação daquilo que não é tão presente e apresentá-las proporcionando que se tenha uma

coerência argumentativa, numa racionalidade e na integridade normativa do grupo (MOSCOVICI, 2020).

Com as respostas dos questionários podemos ver uma associação da teoria com a prática tendo em vista que as palavras evocadas provocaram um pensamento com dimensões de caráter técnico ao cotidiano que emergem na prática curricular.

Com isso, os dados demonstram como os professores estão representando a prática curricular no campo empírico das políticas curriculares aqui vistas e que, pelo visto, impactam no que acreditam e pensam sobre. Com toda essa exposição, nota-se que as discussões acerca da prática curricular não estão tão distante das teorias curriculares.

Diante dos achados, inferimos que a representação sobre prática curricular consegue desvelar um movimento de centralidade em que há sim uma relação da prática com a teoria, devido ao caráter técnico-prescritivo estar presente em boa parte dos termos evocados e que se aproxima muito mais de uma perspectiva teórica do currículo tradicional. Porém, afirmar que há um movimento que está perto de um caráter técnico-prescritivo das teorias tradicionais não implica em negar que existe representações no plano, porém, com base nas teorias críticas, pós-críticas ou na perspectiva do currículo do cotidiano. O que acontece é que apenas essas teorias não ocupam uma centralidade das representações.

É possível compreender que essa representação sendo mais forte para a tradicionalidade do currículo parece manter uma coerência interna entre a teoria curricular, a tendência pedagógica, a prática curricular e a intencionalidade educacional intencionada e que influencia a partir do que se concebe para a sua rotina, mas ainda não é um fim em si mesma.

A discussão sobre prática curricular – e de currículo – empreendida nessa pesquisa foi a partir da possibilidade de se pensar como constituição complexa, múltipla, contextualizada além de considerá-la como redes de sociabilidade que atravessam e movimentam a escola. Sendo assim, na prática curricular tende-se a busca por uma diferença absoluta, por sua singularidade radical, pela cotidianidade construída nesse processo de estar em sala de aula e se associa a todo momento com o que se tem do referencial curricular, do documento curricular e da base nacional. Por fim, produz-se deslizamentos de saberes, fazeres, afetos e poderes por estarem imersos de políticas educacionais de modo público.

Referencias

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: ABRIC, J. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed. Goiânia: AB Editora, 2000.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2003. p.37-57.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, v.12, n.3 p.1464-1479, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/%20article/viewFile/21664/15948>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. Conversas sobre didática e currículos: a que vem este livro. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

APPLE, M. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, v.14, n.1, p.46-47, 1989.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. 9 reimp. Petrópolis: Vozes, 2013, 2020.

BERNSTEIN, B. A Pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n.120, p.75-110, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4yvvdC8Tm5P9XYL4jfcCx7zH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E.; ASSIS, R. A. M. (Org.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus: EDITUS, 2017. p.101-122. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-05.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BOFF, D. S.; ZANETTE, C. R. S. Formação de conceitos: eixo fundante do processo de aprendizagem. IN: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5, Caxias do Sul, 2010. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/O%20DESENVOLVIMENTO%20DE%20COMPETENCIAS.pdf. Acesso em: 04 abr. 2022.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. R. C. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v.27, n.e270024, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jrPMcNpkw3Pp9XrszTjCr7m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

COUTINHO, M. P. L.; BÚ, E. A Técnica de Associação Livre de Palavras sobre o prisma do software Tri-Deux-Mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, v.3, n.1, p.219-243, 2017. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72/58>. Acesso em 29 jul. 2021.

CRUSOÉ, N. M. C. **Interdisciplinaridade**: representações sociais de professores de matemática. Natal: EDUFRRN, 2009.

CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER** - Caderno de Filosofia e Psicologia e da Educação, v.2, n.2, p.105-114, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065/2559>. Acesso em: 01 mar. 2021.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ENGUITA, M. F. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, v.8, n.2, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10985/8105>. Acesso em 30 abr. 2022.

FERRAÇO, C. E.; SÜSSEKIND, M. L.; GOMES, M. A. O. Sobre políticas em currículo e resistências e invenções e cotidianos escolares e desafios e... “vai ter luta!”. **Revista Espaço do Currículo**, v.10, n.3, p.356-365, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/37764>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Traduzido por Atilio Brunetta; revisão e tradução: Hamilton Francischetti.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Estatísticas e Indicadores Educacionais, 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <http://inep.gov.br/web/guest/lista-de-publicacoes?p_p_id=101_INSTANCE_fd3fLDNOvhsN&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=2&_101_INSTANCE_fd3fLDNOvhsN_delta=6&_101_INSTANCE_fd3fLDNOvhsN_keywords=&_101_INSTANCE_fd3fLDNOvhsN_advancedSearch=false&_101_INSTANCE_fd3fLDNOvhsN_andOperator=true&p_r_p_564233524_categoryId=408632&p_r_p_564233524_resetCur=false&_101_INSTANCE_fd3fLDNOvhsN_cur=4>. Acesso em: 15 jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Panorama** – Vitória da Conquista - BA. Brasília: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>. Acesso em: 15 jul. 2021.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p.31-61. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao>. Acesso em: 14 jun. 2021.

LANDIN, E.; ESPINDOLA, E. B. M.; MAIA, L. S. L. Teste de associação livre de palavras e entrevista: um percurso para a investigação das representações sociais de pessoas com deficiência. In: BONA, V.; ZSCHIESCHE, D. R. O. **Docência e temas emergentes**: percursos metodológicos nos estudos de representações sociais no campo educacional. Recife: Editora UFPE, 2019. p.151-172. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340492523_TESTE_DE_ASSOCIACAO_LIVRE_DE_PALAVRAS_E_ENTREVISTA_UM_PERCURSO_PARA_A_INVESTIGACAO_DAS_REPRESENTACOES_SOCIAIS_DE_PESSOAS_COM_DEFICIENCIA. Acesso em: 09 jul. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: Velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/203725989-Jose-carlos-libaneo-didatica-velhos-e-novos-temas.html>. Acesso em: 02 abr. 2022.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (Org.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.716-737, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GfnkdSkSTRY6TgSPLmYYz8K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MELO, M. J. C.; ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C. Sentidos atribuídos ao significante prática curricular nas produções científicas da ANPEDd. **Revista Portuguesa de Educação**, n.31, v.2, p.215-231, 2018. Disponível em: [https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13632#:~:text=O%20artigo%20inscreve%2Dse%20no,Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o\)%2C%20Brasil](https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13632#:~:text=O%20artigo%20inscreve%2Dse%20no,Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o)%2C%20Brasil). Acesso em:

MERTEN, T. O teste de associação de palavras na Psicologia e Psiquiatria: história, método e resultados. **Análise Psicológica**, v.4, p.531-541, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269108785_O_teste_de_associacao_de_palavras_na_psicologia_e_psiquiatria_Historia_metodo_e_resultados. Acesso em: 08 jul. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.13-47.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11 ed. 5 reimp. Petrópolis: Vozes, 2020.

NÓVOA, A. Nota de apresentação. In: GOODSON, I. E. **A construção social de currículo**. Lisboa: Educa, 1997. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/1construcao_social_do_curriculo.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, n.29, p.83-100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em? 03 set. 2022.

PEREIRA, R. A.; RIBEIRO, M. L.; OLIVEIRA, M. S. S. Representações de estudantes e professores universitários sobre afetividade. **Revista Educar Mais**, v.4, n.3, p.500-511, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1894/1582>. Acesso em: 26 ago. 2021.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

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

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p.16-35. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf>.

SILVA; M. A.; GONÇALVES, C. L.; ALMEIDA, L. A. Sentidos de prática curricular: uma construção cotidiana. In: FIGUEIREDO, C. et al. (Org.). **Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologia educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos**. Porto Editora, 2018. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/EBookCIIE_Curriculo_Avaliacao_Formacao_Tecnologias_Educativas_2018.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, M. A. B.; COSTA, L. G. Teorias curriculares: uma leitura sobre seus fundamentos e significados. **Revista Espaço do Currículo**, v.14, n.2, p.1-11, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57068/34012>. Acesso em: 15 jan. 2022.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa em Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.149-186.