

## UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A ESCOLA BÁSICA

Maria Salonilde Ferreira  
Professora visitante na UFRN

Entre as estratégias definidas pelo núcleo de estudos e pesquisas em Educação Básica - NEPEB, encontra-se a Pesquisa "Escola e Currículo - a formação de conceitos como componente básico da organização curricular". Trata-se de um estudo que aborda uma das questões cruciais da escolaridade básica - o currículo - na tentativa de encontrar alternativas para o desafio que é a escola básica num país como o Brasil marcado por tantas e tão profundas desigualdades, em particular, a de escolaridade.

Compreendendo que o Currículo é social, política e culturalmente construído, na leitura de APPLE (1996) um "território colonizado", a questão que se impõe é de como descolonizá-lo.

Nessa tentativa e, em consonância com a política de integração com a rede pública de ensino que vem norteando as ações do Departamento de Educação - DEPED/UFRN, particularmente o NEPEB, um grupo de professores, ao qual se integram alunos da graduação e da pós-graduação vem tentando tornar esse propósito viável. No entanto, isso seria impraticável sem a adesão dos professores e professoras das escolas que vislumbram, também, a possibilidade não só de resistir mas, acima de tudo transformar.

Assim, a pesquisa se desenvolverá em parceria com duas escola da rede pública estadual da cidade do Natal/RN. Essa parceria de quase dez anos é que cria as condições para se pensar uma proposta curricular que se contraponha aos modelos impositivos adequados ao projeto de consolidação da hegemonia neoliberal.

## A PROBLEMÁTICA

Os desafios impostos à sociedade, advindos do processo de globalização e das influências das novas tecnologias, conduzem à problematização de várias áreas da atividade humana, dentre elas, a educação.

Nas últimas décadas observa-se, no Brasil, significativas discussões nessa área, particularmente, no âmbito do currículo escolar.

Isso se evidencia até na preocupação dos órgãos da administração central em propor diretrizes para a reformulação dos currículos escolares.

Durante várias décadas o aspecto quantitativo, expresso na expansão do acesso à escolaridade obrigatória, deu tom às políticas educacionais implementadas no Brasil.

É bastante divulgado o fato de que, apesar do déficit de escolaridade, o sistema de ensino brasileiro continua seletivo, apresentando diferenças marcantes de escolaridade em termos das regiões e das zonas urbanas e rurais. Outro aspecto marcante da seletividade é o que se relaciona ao sucesso escolar. Apesar da melhoria evidenciada pelo aumento ascendente das taxas de promoção (55% em 1989 e 62% em 1992), a 1ª série do ensino fundamental continua sendo o ponto central de estrangulamento. Dos alunos inscritos nessa série, 44% são retidos a cada ano, reproduzindo-se, assim, o ciclo que resulta na expulsão dos alunos da escola e na distorção idade/série. No primeiro caso, após em média, cinco anos de escolaridade. No segundo, mais de 63% dos alunos desse nível de ensino tem idade superior à faixa etária exigida para cada série.

Isso implica, além do aumento de gastos públicos e sub-utilização de recursos humanos e materiais, nas séries subsequentes, em particular, as últimas séries do ensino fundamental, na incapacidade do sistema garantir a permanência do aluno na escola. Evidencia, também, a baixa qualidade do ensino. Segundo os dados dos estudos da SDAE/MEC, quanto maior a distorção idade/série menor o rendimento do aluno, o que demonstra a inutilidade da retenção. Tudo indica que ela não acrescenta nada ao processo de ensino-aprendizagem.

Os dados evidenciam a necessidade de investigações substanciais à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, particularmente, no ensino fundamental.

Dentre os vários fatores essenciais à garantia da qualidade da escolaridade, destaca-se a elaboração curricular.

No entanto, para tecer a textura onde seja possível situar com mais clareza a questão curricular é importante, além dos aspectos sócio-econômicos e políticos, considerar a configuração que assume o saber no contexto que se consubstancia numa proposta curricular.

Sem o **status** do saber que é definido para os níveis mais elevados de escolaridade, o saber elementar, ao longo da história de sua construção, foi adquirindo significados cada vez mais complexos que variam de acordo com as organizações sociais e sua história.

Durante um longo período (sociedade escravista, sociedade servil e início da sociedade burguesa) o saber elementar identificou-se à trilogia do ler-escrever-contar, constituindo-se em facetas diferenciadas das práticas comuns da cultura escrita, identificado como suporte da doutrina cristã ou como suporte necessário à gestão da vida cotidiana. Posteriormente, passa a ser considerado como preliminar à passagem a ciclos de estudos mais avançados. Em sua forma contemporânea a escola básica soube disciplinar de forma muito explícita, a transmissão dos saberes elementares de que necessita e as práticas de ensino que lhes são necessárias.

Isso se evidencia, particularmente, na forma como se concebe o trabalho escolar, isto é, o currículo. Este é entendido na perspectiva abordada por SAVIANI (1994). Segundo essa autora, o currículo resulta de uma seleção no que a organização curricular está fortemente associada ao contexto histórico da estruturação social na qual se insere.

Como afirma GOODSON (1997: p. 17) "O currículo é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos".

Nesse sentido, o currículo é constituído social e politicamente e os atores envolvidos em sua construção utilizam-se de recursos materiais e ideológicos

para cumprirem suas funções individuais e coletivas. Subjaz em sua estruturação as idéias de unidade, ordem e seqüência dos elementos na expectativa de assegurar maior rigor à organização do ensino.

Considerando o currículo como construção social que se viabiliza a nível de instituição escolar pretende-se elaborar e testar uma proposta curricular para o ensino fundamental centrada na formação de conceitos.

Para isso, adotar-se-á como referência teórica a abordagem sócio-histórica da formação e desenvolvimento de conceitos. Os estudos de Vygotsky e colaboradores oferecem uma considerável contribuição para a compreensão do que o saber ocupa no espaço escolar. A aprendizagem que nele se opera é a principal fonte de formação de conceitos em crianças na idade escolar.

Para VYGOTSKY (1988) a formação de conceitos é entendida como apropriação pelo sujeito do conhecimento acumulado pela humanidade, ao longo de sua história social, por um processo de mediação simbólica, interativa (com signos e outros sujeitos). Esse processo ocorre pela internalização do conhecimento via atividade de aprendizagem.

Essa aprendizagem, quando ocorre de forma adequada, constitui-se fator determinante das diferenciações conceituais que se operam no processo de formação e desenvolvimento dos conceitos e das funções mentais.

O significado que VYGOTSKY atribui ao saber escolar dá uma nova dimensão ao acesso à escola e à aquisição desse saber. Ele seria o locus onde se processa a apropriação do saber sistematizado.

Essa abordagem conduz a uma problemática de natureza teórico-prática que se coloca num duplo aspecto. Em primeiro lugar, como associar a análise da ciência enquanto conceito à análise de ações concebidas em suas duas dimensões sociais: por um lado, resultante da cultura; por outro lado, processo interativo no curso do qual a interiorização do conteúdo cultural se processa, em segundo lugar, como elaborar uma estrutura curricular que possibilite a apropriação do conhecimento sistematizado como instrumento para o exercício da cidadania consciente e participativa.

É no interior dessa problemática que esta proposta de trabalho se situa. A pesquisa, ao centrar-se no estudo do currículo, pretende contribuir para a

compreensão dos limites e possibilidades de viabilizar, no âmbito da escola pública, uma proposta curricular e, ainda, para o entendimento de questões tais como:

Quais os conceitos fundamentais que se constituirão em corpus teórico do currículo?

Que conceitos básicos comporão a rede conceitual?

Como associar à análise lógica desses saberes à análise psicológica da criança?

Como transformar esses saberes em situações facilitadoras da aprendizagem do aluno?

Qual o efeito dessa organização no processo de reorganização conceitual do aluno?

Como se situam os professores em relação a essa problemática?

## **TRABALHO OBJETIVA**

Elaborar e testar uma proposta curricular a nível do ensino fundamental (1ª a 8ª série) objetivando:

- a) sistematizar elementos que caracterizem o processo de formação e desenvolvimento de conceitos na instituição escolar;
- b) contribuir para um ensino-aprendizagem de qualidade.

## **OBJETIVA MAIS ESPECIFICADAMENTE**

- a) Analisar a estrutura lógica das ciências que compõem as diversas áreas do currículo escolar.
- b) Elaborar a rede conceitual que constituirá o corpus teórico da proposta curricular.
- c) Eleger os componentes motivacionais (emotivos e volutivos) facilitadores da aprendizagem e de relações interpessoais afirmativas que orientem o posicionamento dos indivíduos face às metas a atingir nas diferentes situações de vida.

- d) Criar procedimentos pedagógicos e verificar sua adequação aos processos de internalização de conceitos e atitudes e ao desenvolvimento de habilidades de crianças no nível da escolaridade fundamental.
- e) Capacitar os professores para criar, via ação educativa intencional, condições que permitam ao aluno:
- apropriar-se de conhecimentos e desenvolver capacidades que favoreçam à formação e desenvolvimento de conceitos sistematizados;
  - formar atitudes que lhes possibilitem agir positivamente em relação à realidade que o cerca enquanto cidadão consciente e participativo.

## CAMPO EMPÍRICO

Por se tratar de uma pesquisa praxiológica que traz como características construir e testar uma proposta curricular, delimitou-se como referência empírica duas escolas da rede pública de ensino da cidade de Natal/RN.

A população a ser pesquisada será composta dos elementos diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professor e aluno).

A primeira, a “Escola Estadual Berilo Wanderley” servirá de campo para a testagem da Proposta. A escolha deu-se em função da experiência de um trabalho de pesquisa e extensão que se efetiva nessa escola, cujos resultados garantem a viabilidade de realização da pesquisa.

A segunda, Escola Estadual Estela Wanderley apresenta características semelhantes à primeira exceto às referentes à intervenção acima referida. Isso possibilitará que nela se efetive a testagem dos instrumentos de coleta de dados, como também fornecerá parâmetros para comparações relativas aos resultados da pesquisa.

Como se trata de um estudo longitudinal comporão a amostra os professores de cada um dos ciclos que constituem o ensino fundamental e o

grupo de alunos inscritos no 1º ciclo no ano letivo de 1988. Estes serão acompanhados ao longo da escolaridade referente a esse nível de ensino.

Os dados serão coletados através de diferentes instrumentos, de forma que se construa um corpo de informações significativas em relação ao processo de assimilação, pelos alunos, dos conteúdos (conceituais, processuais, atitudinais) em situações de aprendizagem escolar.

A coleta abrangerá duas categorias de dados. A primeira relativa à elaboração e implementação da proposta curricular em sua globalidade abrange o assessoramento, acompanhamento e reorganização do Projeto Pedagógico da Escola.

As estratégias utilizadas para sua consecução englobam:

- atualização contínua das equipes (assessoramento, técnico-pedagógico e docente) que integram o trabalho;
- planejamento sistemático da ação educativa;
- avaliação contínua e sistemática da intervenção;

Os meios para sua efetivação incluem cursos, seminários oficiais pedagógicos, reuniões.

A segunda espécie de dados abrange informações que permitam:

a) diagnosticar:

- a estrutura e funcionamento da escola;
- o domínio de conhecimentos pré-existentes referentes a alunos x professores;

b) acompanhar o processo de assimilação dos conteúdos (conceituais, processuais e atitudinais) em cada uma das etapas de aprendizagem, no 1º ciclo da escolaridade. Para isso, serão estabelecidos critérios que segundo VYGOTSKY podem avaliar a mudança da atividade mental no processo de ensino, em particular no processo de domínio dos conceitos e qualidade das habilidades formadas. No primeiro caso, será considerado o grau de generalização dos conceitos, grau de incorporação

destes ao sistema conceitual e grau de abstração; no segundo, graus de generalização e de consciência, forma de ação e grau de abstração;

- c) avaliar e reorganizar o processo de ensino-aprendizagem a partir das informações relativas ao processo de internalização dos conteúdos, efetivado pelos alunos.

Serão utilizadas, para composição das informações, variadas técnicas de coleta de dados como observação em sala de aula, entrevistas, questionários, fichas, dossiê, produção dos alunos.

Nessa primeira etapa as principais informações serão coletadas junto aos professores e alunos das 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> ciclo de Ensino Fundamental da Escola Estadual Berilo Wanderley nos períodos letivos - 1988 e 1989.

Outras informações importantes para completar o estudo serão sistematizadas a partir dos dados relativos à atualização do professor, planejamento anual do 1<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries), planejamento sistemático da prática pedagógica da sala de aula, avaliação do processo pedagógico.

### **Direcionamento Metodológico**

Neste estudo, como foi afirmado anteriormente, parte-se da compreensão de currículo como construção social. Enquanto tal, o currículo não é neutro, nem atemporal. Encontra-se em consonância com a realidade sócio-econômica e política de cada época, nele se concretizando determinadas prioridades sociais.

Como afirma GODSON (1997 p. 79):

*“Longe de ser um produto tecnicamente racional, que resume imparcialmente o conhecimento tal como ele existe num dado momento histórico, o currículo escolar pode ser visto como veículo portador de prioridades sociais”.*



Essas prioridades são definidas a partir da concepção de sociedade que se quer construir e da apreensão que se tem do papel que o indivíduo nela ocupa.

Nesta perspectiva, permeia o estudo a compreensão da necessidade de construção de uma sociedade democrática onde o exercício da cidadania requer a participação consciente dos atores sociais. Para isso, é de fundamental importância a interação do sujeito no seu meio sócio-cultural enquanto agente ativo na criação desse meio.

Nessa abordagem, o sujeito não é nem reflexo passivo do meio, nem espírito pairando acima da realidade concreta. Ele é, ao contrário, fruto das relações que estabelece com os seus semelhantes. A interação com o outro, no meio cultural, constitui um universo indispensável, no qual o indivíduo, por um processo de internalização, atingirá o seu desenvolvimento enquanto ser humano. Esse se processa nas relações reais entre os indivíduos mediatizados por atividades sociais, historicamente produzidas, internalizadas num processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o social, a atividade e a mediação tornam-se conceitos fundamentais para a compreensão da concepção de desenvolvimento que norteia o trabalho e do papel da aprendizagem nesse processo.

O social desempenha um duplo papel: constitui a fonte de desenvolvimento e, ainda, o meio no qual se organiza a atividade e a aprendizagem. No primeiro, o desenvolvimento é, ao mesmo tempo, o resultado da inserção no meio cultural e no processo de apropriação desse meio. No segundo, está associado à interação. É como ser atuante que o indivíduo se apropria do seu meio cultural e o transforma.

Sendo este, acima de tudo, um ser ativo, os estudos centrados na atividade como unidade de investigação permitem uma maior compreensão das relações entre esses processos.

Segundo RUBINSTEIN (1977, p. 12):

*“A atividade expressa a relação concreta do ser humano com a realidade, na qual aparecem realmente as características da personalidade”.*

Nesse sentido, é via atividade que se manifestam as relações do sujeito com o mundo que o rodeia. À atividade submetem-se cada uma das funções psíquicas e nela se realizam e se expressam.

É, ainda, RUBINSTEIN (1977, p. 13) que esclarece:

*“Ao mesmo tempo realizando-se na atividade e por meio dela o indivíduo impõe-se como sujeito, como personalidade: como sujeito na sua relação com os objetos que cria, e como personalidade na sua relação com os demais seres humanos, nos quais influi por meio da sua atividade e com os quais entra em contato por meio dela”.*

Isso se explica por ser a atividade humana consciente e orientada para determinados fins. Assim, essa atividade constitui-se naqueles processos que possibilitam ao indivíduo realizar os seus objetivos e objetivar os seus projetos e suas idéias estabelecendo-se uma relação entre o ser humano e o mundo.

Como afirma LEONTIEV (1988, p. 68):

*“Por atividade designamos os processos psicológicos caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.*

Analisando a estrutura da atividade, LEONTIEV (1988) evidencia que esta surge de uma necessidade ou motivo. Essa necessidade só poderá realizar-se através de um objeto que lhe seja adequado. Esta relação permite explicitar a estrutura e a especificidade da atividade. Ela envolve ações e operações que se articulam entre si e se transformam.

Assim, a atividade não é apenas resposta nem reflexo, mas nela está igualmente implicado um componente de transformação. A atividade integra as características sociais-interativas e individuais-cognitivas dos comportamentos humanos. Na atividade a interação social se realiza mediada por instrumentos e signos.

A mediação é entendida como processo que possibilita a transformação de um processo interpsicológico, interpessoal (entre pessoas) num processo intrapsicológico, intrapessoal (no interior da pessoa). Esse processo mediador permite, ao mesmo tempo, o controle dos processos de comportamento e as transformações dos processos mentais.

Como sublinha VYGOTSKY (1988, p. 65):

*“A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstituição da atividade psicológica tendo como base operações com signos”.*

Para ele, a internalização implica numa reorganização das atividades psicológicas a partir das operações com signos e supõe a incorporação da cultura pelo sujeito. Isso ocorre através das atividades coletivas e sociais, entre as quais a aprendizagem tem um papel fundamental. Como a aprendizagem efetiva-se pela interrelação com os outros, poderá estimular e ativar processos internos que, no curso interior do desenvolvimento, convertem-se em aquisições internas do indivíduo. Apesar da aprendizagem e desenvolvimento serem processos distintos, uma correta organização da aprendizagem poderá ativar todo um grupo de processos que conduzirá ao desenvolvimento mental. Isso porque esses processos não se desenvolvem por si mesmo, ou seja, sem a existência de um processo de aprendizagem aqui entendida como atividade social mediada que, na idade escolar, assume o caráter de atividade principal.

## **Os Conceitos Epistêmicos**

O projeto educativo objetivado nessa proposta terá, como eixo organizador do conteúdo curricular, os conceitos de MATÉRIA-MOVIMENTO-ESPAÇO-TEMPO.

Isso ocorre, dado à importância desses conceitos para a compreensão da complexidade do universo (natural e cultural) e do papel que nele ocupa o ser humano, entendido como ser cultural e histórico que se constrói na apropriação e construção/reconstrução desse universo. Entendendo que a origem desses conceitos situa-se no mundo fenomenal, apreendido pela experiência sensível via sensação e percepção de objetos materiais, em constante movimento, ocupando um espaço e persistindo através do tempo, como também no mundo conceptual dos princípios, leis, teorias que consubstanciam o saber científico, é a função a eles atribuída que orientará a seleção e o tratamento que será dado ao conteúdo curricular.

Como destaca LENIN (1984, p. 226/227)

*“... Os conceitos humanos não são imóveis mas estão em eterno movimento, se transformam uns nos outros, desembocam uns nos outros, sem isso eles não refletem a vida ativa. A análise dos conceitos, o estudo deles, ‘a arte de operar com eles’ (Engels) exige sempre o estudo do movimento dos conceitos, da relação entre eles, das transformações mútuas”.*

É nesta direção que se operacionalizará o currículo em ações pedagógicas orientadas por dois movimentos a partir dos conceitos epistêmicos. Um de natureza lógica, objetivado na construção de uma rede conceitual estruturada a partir das relações de supra-ordenação, coordenação e subordinação entre os conceitos hierarquizados a partir de diferentes níveis de generalidade, num movimento descendente de leis, princípios e atributos perceptíveis, elementares e concretos. Outro de natureza psico-pedagógica, onde as situações de aprendizagem propostas possibilitem o desenvolvimento da capacidade e a formação de atitudes que permitam a internalização de conteúdos de natureza conceitual (atributos, relações, classificações), processual (procedimentos, saber fazer, realizações, tomar decisões) e atitudinal (valores,

normas, princípios éticos). Pretende-se, assim, criar um contexto favorável à evolução da estrutura psicológica da criança, via um processo de aprendizagem que englobe, da apreensão dos elementos perceptíveis dos fenômenos à elaboração de generalizações e vice-versa em níveis crescentes de abstração, de forma a possibilitar conceitualizações cada vez mais abrangentes e posicionamentos cada vez mais conscientes e responsáveis.

A opção em pautar a organização dos conteúdos pelos conceitos, anteriormente mencionados, dá-se ainda pela possibilidade de tornar efetiva a unidade entre várias áreas do saber escolar - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Educação Física e Artes. Nesta perspectiva, procurar-se-á pôr em evidência a inter-relação entre aqueles conceitos e a especificidade de cada uma dessas áreas que, apesar do seu caráter parcial e restrito, poderão convergir para a produção dessa unidade. A alternativa adotada será a de considerar determinados aspectos, de ordem psicológica e epistemológica, como:

- a anterioridade do aprendizado em relação ao desenvolvimento. A aprendizagem de uma disciplina influencia o desenvolvimento das funções mentais para além dos limites dessa disciplina específica, as funções psicológicas por ela estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo e integral; o caráter unitário do desenvolvimento psíquico. Os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado das diferentes disciplinas escolares são, em grande parte, os mesmos e essas disciplinas poderão interagir contribuindo para o seu desenvolvimento;
- a transespecificidade dos conceitos epistêmicos à medida em que estes permeiam as diversas áreas do conhecimento científico. Estes constituem um sistema epistêmico que orienta as explicações que se dão a um mesmo fenômeno observado. (MORENO, 1986).

Ainda que cada ciência tenha suas particularidades, o objetivo fundamental em formar conceitos científicos é poder orientar-se na realidade e, com o auxílio desses conceitos, reconhecer fenômenos, confrontá-los, descobrir as características essenciais de cada objeto de uma classe dada, compreender e formular teorias, caracterizando-se a função do conceito como instrumento da experiência. Assim, deve-se compreender as contribuições dos conceitos de **matéria, tempo, espaço e movimento** na formação de uma concepção do universo.

Segundo ZAYAS (1992), esta deverá atender aos aspectos essenciais da realidade que a ciência estuda e incluir um sistema de idéias, conceitos, leis e princípios mais gerais que caracterizam uma etapa histórica do seu desenvolvimento descrito do ponto de vista do objeto em movimento. Neste sentido, representa uma generalização a nível do sistema conceitual dos elementos fundamentais das diferentes áreas. Através do mesmo, é possível concretizar conceitos de um grau de generalidade que transcende essas áreas, como é o caso dos conceitos de **matéria, tempo, espaço e movimento**.

○ estudo do conceito de **matéria** permitirá revelar ao aluno a materialidade do mundo, sua existência objetiva no tempo/espaço onde o movimento e a transformação constantes lhe são inerentes.

○ conceito de **espaço**, usado amplamente, em todas as áreas, deverá junto ao de tempo, movimento e matéria constituírem um grande lastro para formar, não apenas conceitos, mas, sobretudo, estabelecer parâmetros de transdisciplinaridade.

○ conceito de **movimento** permitirá entender, além do deslocamento de um corpo, a mudança de posição no espaço, o elo entre matéria, tempo e espaço.

Por isso, o conceito de **movimento** assim como, o de **matéria, espaço e tempo** formarão uma base sólida que permeará a organização do currículo no sentido da transdisciplinaridade.

Os estudos teóricos e pedagógicos desses conceitos possibilitarão a formação de uma rede de conhecimentos e outra conceitual onde poderão

destacar suas estruturas e funções próprias, em cada ciclo do ensino fundamental, suas posições de dependência, independência e interdependência, adequadas às diferentes situações pedagógicas, num processo contínuo, de modo a concretizar graus cada vez mais crescentes de generalidade.

Esses aspectos extrapolam as particularidades de cada uma das áreas do conhecimento, podendo se tornarem ponto de confluência para todas elas. Desse modo, tentar-se-á evitar a fragmentação do saber pulverizado na multiplicidade das disciplinas escolares, direcionando os saberes específicos de cada área para a construção progressiva, pelo aluno, do conhecimento acerca do universo, do ser humano e das relações que este estabelece com a natureza e com os seus semelhantes.

## BIBLIOGRAFIA

- AFANÁSSIEV, V.G. *Fundamentos da Filosofia*. Moscovo: Ed. progresso, 1985.
- APPLE, M. W. *Os Professores e o Currículo. Abordagens Sociológicas*. Lisboa: EDUCA, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BAHKIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BASTOS, L. R. (org.) *Currículo: análise e debate*. Rio: Labor, 1980.
- BENVENISTE, E. "Semiologia da Língua" IN *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989
- BLOCH, M. *Introdução à História* Trad. Maria Manuel Miques e Rui Grácio. Lisboa: Europa-América, s/d
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Versão preliminar. Agosto/1996.
- BRONCKART, J. (org.) *Vygotsky Au jourd' hui*. Paris: Neuchâtel, 1985.
- BURKE, P. *A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)*. 3 ed. Trad. Nilo Odália. São Paulo: Unesp, 1991.
- COLL, C. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- COSTA, N. S. *Introdução aos Fundamentos da Matemática*. São Paulo: Hucitec, 1977.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. 2ª ed., São Paulo: Scipione, 1990, (Série Pensamento e Ação no Magistério, 3 Fundamentos).
- CARDOSO, C. F., BRIGNOLI, H. P. *Os Métodos da História*. 2 ed. Trad. João Maia. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- DAVYDOV, V. V. *Tipos de Generalicion en la enseñanza*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.



- DANIELS, H. (org.) **VYGOTSKY em Foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas/SP.: Papyrus, 1994.
- DANILOV, M. A. **El proceso de enseñanza en la escuela**. Habana: Editorial de Libros para le Educación, 1978.
- DARÓS, W. R. **Ciencia y Teoria Curricular**. Enseñanza de las Ciencias. 14(1), Madrid, 1996, pp. 63-73.
- Enciclopédia EINAUDI. Universo-Matéria, vol.9 (1978)
- Educação matemática em revista, vols, 1, 2, 3.
- FERREIRA, M. S. et al. **Escola Pública: verso e reverso**. Natal: UFRN-DEPED, 1989. 42p.(mimeog.).
- \_\_\_\_\_. **A escola em sua particularidade: Análise do Plano Curricular da Escola Pública**. Actes do III Colloque de l'AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993 p. 269-281.
- \_\_\_\_\_. **Como se ensina na Escola Pública**. Artes do IV Colloque de l' AFIRSE, Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994 p. 653-670.
- \_\_\_\_\_. **O conceito na abordagem Vygotskyana e suas implicações para a prática pedagógica**. Anais do II Colóquio Franco Brasileiro Educação e Linguagem, Natal: EDUFRN, 1995. p. 163-170.
- FERREIRA, M. S. e JÚNIOR, F. C. S. **Formação de Conceitos e Interação em Sala de Aula**. Anais do II Colóquio Franco Brasileiro Educação e Linguagem, Natal: EDUFRN, 1995. p. 202-222.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GLÉNISSON, J. **Iniciação aos Estudos Históricos**. 2 ed. Trad. Pedro Moacyr Campos. Rio de Janeiro : Difel, 1977.
- GALPERIN, P. YA. Sobre el método de formación por etapas de los acciones intelectuais: in **La antologia de la psicología pedagogica y de los edades**. la Herbane: Editorial Paeblo y Educacion, 1986.

- \_\_\_\_\_. Tipos de orientación y tipos de formación de Academia de Ciências pedagógicas de RSFSR. Moscú, nº 2, p.16, abr.1959.
- \_\_\_\_\_. Los tipos Fundamentales de Aprendizaje. Habane: La Harbane Universal, 1974.
- GARNIER, C. (org) *Après Vygotsky et Piaget perspectives Sociale et Constructiviste. Ecoles russe et occidentale.* Bruxelles: De Boeck, 1991.
- GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo.* Lisboa: EDUCA, 1997.
- GÓES, F. L. Da História Viva à História Contada: Conceito de Tempo Histórico na 2ª série do 1º grau. (Dissertação de Mestrado apresentada na UFRN). Natal: 1994.
- \_\_\_\_\_. *Do Difuso ao Sistematizado: o ensino-aprendizagem do conceito de tempo histórico.* Anais do II Colóquio Franco Brasileiro Educação e Linguagem, Natal: EDUFRN, 1995. p. 210-215.
- HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e Função da Linguagem. IN *Novos horizontes em lingüística.*
- JÚNIOR, F. C. S. Descobrir o espaço: Estudo da Aquisição e Desenvolvimento de Espaço Geográfico da 2ª Série do 1º Grau. (Dissertação de Mestrado apresentado na UFRN). Natal: 1994.
- \_\_\_\_\_. *Aprendizagem de Conceitos: um grande desafio.* Anais do II Colóquio Franco Brasileiro Educação e Linguagem, Natal: EDUFRN, 1995. p. 195-201.
- KOCH, I. G. V. *A interação pela Linguagem.* São Paulo, Contexto, 1992 - (coleção repensando a língua portuguesa).
- KUHN, T. S. *A Estrutura das Revoluções Científicas.* São Paulo: Perspectivas, 1975.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do Psiquismo;* Trad. Manuel Dias Duarte - Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

- \_\_\_\_\_. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**; Trad. Maria da Penha Villalobos - São Paulo: Ícone Editora, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia - bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Editorial Estampa, 1977. V. I e II.
- LURIA, A. R. A. **A construção da mente**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo: Ícone, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia Geral**; Trad. Paulo Bezerra - São Paulo: Civilização Brasileira, 1991. V. I, II, III e IV.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**; Trad. Diana Myrian Lichtenstem e Mário Corso - Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LABASTIDA, J. O objeto da história. Trad. Márica S. S. Kaplan. In: CHASIN, J. (org.) **Marx hoje: cadernos ensaio 1**. São Paulo : Ensaio, 1977. p. 177-93.
- LE GOFF, J. A história nova. Trad. Eduardo Brandão. In: LE GOFF, Jacques (org.) **A história nova**. São Paulo : Martins Fontes, 1990. p. 26-67.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1929.
- MENEZES, M. P. S. A Trilha do Conhecimento Científico: Estudo da Importância da Linguagem Oral na Formação de Conceitos. Dissertação de Mestrado apresentada na UFRN. Natal: 1994.
- MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas SP: Papirnus, 1997.
- MORRIS, L.B. **Teoria da Aprendizagem para los Professores**. São Paulo: Ed. PPedagógica e Universitária Ltda, 1986.
- MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- NEDER, M. L. C. "Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa". IN *Revista Polifonia*. Letras - IL - UFMT.
- NIKITIUK, S. L. (org.) **Repensando o ensino de história**. São Paulo : Cortez, 1996.
- NUÑES, I. B. Perfeccionamento de la Química General. la Habane:CEPES. 1992. [INFORME INÉDITO].
- PACHECO, G. O. Aplicación del enfoque de la atividade perfeccionamento de la educación superior. la Havano: CEPES, 1889.
- PEDRA, J. A. **Currículo, Conhecimento e suas representações**. Campinas/SP: Papyrus, 1997.
- SAVIANI, N. **Saber Escolar Currículo e Didática Problemas da Unidade Conteúdo/Método no Processo Pedagógico**. Campinas, SP.: Autores Associados, 1994.
- SILVA, T. T. (org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petropolis/RJ: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis RJ: Vozes, 1991.
- SCHAFF, A. "Linguagem e Pensamento". IN **Linguagem e Conhecimento**. Coimbra: Livraria Almedina.
- SNYDERS, G. **A Alegria na Escola**. Porto Alegre: Manolo, 1985.
- SILVA, M. A. da. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SMOLKA, A. L. B. e GOES, M. C. R. (orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Vygotsky e a Construção do Conhecimento. Campinas, SP.: Papyrus, 1993.

TALIZINA, N.F. **Psicologia de la Enseñanza.** Moscú: Editorial progreso. 1988.

\_\_\_\_\_. Conferencias sobre los fundamentos de la enseñanza en la Educación superior la Habana: CEPES, 1985.

ÚSOVA, A. V. **Formación de Concepciones Científicas en los escolares durante el proceso de enseñanza.** Moscú, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores:** Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M..Barreto, Solange C. Afeche - São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem;** Trad. Jeferson Luiz Camargo - São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VILAR, Pierre. Marx e a história. Trad. In: HOBBSBAWN, Eric. **História do marxismo** | 2 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983. p. 91-126.

\_\_\_\_\_. História marxista, história em construção. Trad. Théo Santiago In: LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre (orgs.). **História: novos problemas.** Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1995.