

A objetivação do currículo na atividade pedagógica

The objectification of the curriculum in pedagogical activity

*Manoel Oriosvaldo de Moura*¹

RESUMO

Ao analisarmos o que pode ser o resultado do que produzem os currículos, nos vem a dúvida sobre a sua eficácia e somos chamados a desnaturalizar o modo como temos aceitado as suas formulações. Para a nossa atividade como professor, que tem como objeto a formação de professores, que por sua vez terão como objeto a concretização de propostas curriculares, parece-nos necessário buscar respostas às perguntas: qual o conhecimento relevante para essa formação? Qual o resultado esperado daqueles que serão alvo das ações desencadeadas pelas atividades pedagógicas que visam o ensino de conteúdos para concretizar o currículo? Neste artigo, procuramos abordar o currículo a partir do lugar que ocupamos no sistema educacional, na condição de professor de futuros professores. Nosso foco está dirigido sobre a forma de concretização do currículo no espaço escolar, lugar por excelência onde se realiza a trama pedagógica que objetiva o ensino. Defendemos que o desenvolvimento do currículo tenha também uma dimensão formadora daqueles que, na qualidade de sujeitos, participam dessa atividade complexa que de algum modo visa a realização de um projeto social. Nesse sentido, apresentamos um exemplo de realização de uma proposta de desenvolvimento de um currículo dentro de um projeto que tinha por objetivo experienciar, por meio do desenvolvimento de *atividades orientadoras de ensino*, o processo de significação da atividade

ABSTRACT

When we analyse what can be the result of what the curricula produce, doubts about its effectiveness come to us, and we are called to denaturalize the way we have accepted its formulations. To our activity as teacher, which has as its object the teachers' training, which in turn will have as their object the achievement of curricular proposals, it seems necessary to seek answers to the questions: what is the relevant knowledge for this training? What is the expected result of those who will be the target of the actions triggered by the pedagogical activities that aim at the teaching of contents to materialize the curriculum? In this article, we tried to approach the curriculum from the place we occupy in the educational system, as a teacher of future teachers. Our focus is directed on how the curriculum is concretized in the school, as the main place where the pedagogical framework that aims at teaching is carried out. We defend that the development of the curriculum also has a formative dimension of those who, as subjects, participate in this complex activity that somehow aims at the realization of a social project. In this sense, we present an example of a proposal for the development of a curriculum within a project that had as its goal to experience, through the development of *guiding teaching activities*, the process of meaning of the pedagogical activity as a way of achieving it, to based on the activity theory. The project was developed in collaboration by four research groups from public universities that formed core groups composed by graduate

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Área de atuação: Educação Matemática com foco em metodologia de ensino e formação de professores. Docente do programa de pós-graduação e do curso de graduação da Faculdade de Educação da USP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica – GEPAPe. Brasil. E-mail: modmoura@usp.br

pedagógica como modo de sua concretização, a partir da *teoria da atividade*. O projeto foi desenvolvido em colaboração por quatro grupos de pesquisas de universidades públicas que constituíram núcleos formados por pós-graduandos, alunos de iniciação científica, professores da rede pública de ensino e o coordenador do projeto local, professor da universidade, que viam nessa composição o modo de colocar em movimento a formação de cada participante diante de um problema comum: a construção de uma proposta para o ensino de matemática.

Palavras-chave: Currículo. Atividade pedagógica. Atividade orientadora de ensino. Teoria da atividade.

students, undergraduate students, public school teachers and the local coordinator of the project, an university teacher, who were able to see in this composition the way of setting in movement the formation of each participant face a common problem: the construction of a proposal for the teaching of mathematics.

Key words: curriculum, pedagogical activity, guiding teaching activity, theory of activity.

1 Introdução

Naturalizou-se o fato de que a educação escolar esteja organizada segundo o que chamamos de currículo. Melhor dizer, naturalmente aceitamos que determinados conteúdos estejam organizados para serem ensinados nas escolas. Mas não é natural nos perguntarmos quem os determina e por que o fazem. É ao analisarmos o que pode ser o resultado do que produzem os currículos que nos vem a dúvida sobre a sua eficácia e então surgem as perguntas: qual é o objetivo do currículo? O que ele pretende alcançar?

Para a nossa reflexão como professor, que tem como objeto a formação de professores, que por sua vez terão como objeto a concretização de propostas curriculares, outras perguntas surgem como necessárias para serem respondidas: qual o conhecimento relevante para essa formação? Qual o resultado esperado daqueles que serão alvo das ações desencadeadas pelas atividades pedagógicas que visam o ensino de conteúdos para concretizar o currículo?

Neste artigo, procuramos abordar o currículo a partir do lugar que ocupamos no sistema educacional, na condição de professor de futuros professores. Nosso foco está dirigido sobre a forma de concretização do currículo no espaço escolar, lugar por excelência onde se realiza a trama pedagógica que objetiva o ensino. Sendo que esta objetivação é expressa no grau de qualidade do

seu alcance na formação dos que dele participam como alunos e também como professores.

Sendo assim, o objetivo principal neste texto não é o de discutir os aspectos gerais do currículo no tocante aos seus determinantes econômicos, ideológicos e políticos. Sobre este aspecto a Teoria do Currículo tem ampla produção (TADEU DA SILVA, 2005; FORMOSINHO, 2007; SACRISTÁN, 1998, SACRISTÁN, 2013, MACEDO, 2013). Partimos do pressuposto de que o currículo é ideológico, que tem suas motivações políticas, mas o nosso alvo é justamente o de nos colocarmos como sujeitos que de alguma forma, conscientemente ou não, contribuem para a concretização desse propósito.

Defendemos que o desenvolvimento do currículo tenha também uma dimensão formadora daqueles que, na qualidade de sujeitos, participam dessa atividade concretizadora de uma concepção de sociedade e de homem que objetiva formar. Um exemplo de como essa concepção é realizável será dado, neste artigo, a partir do desenvolvimento de um projeto cujo objetivo foi o de experienciar o desenvolvimento de um currículo a partir da perspectiva histórico-cultural.

2 O currículo como referencial da atividade pedagógica

Entendemos que aqueles que formulam propostas curriculares têm como objeto o que acreditam ser um modelo de estruturação do conhecimento escolar considerado essencial para uma determinada sociedade. Desse modo, estão empenhados em definir de forma sistêmica as múltiplas determinações para a sua concretização. Por isso que as propostas curriculares vêm acompanhadas de suas justificativas, dos seus fundamentos teóricos e metodológicos e da seleção dos conteúdos a serem ensinados.

Consideramos que o que determina o modo de realizar uma proposta curricular vincula-se ao cumprimento de certos objetivos, quase sempre pouco definidos, mas certamente ancorados em uma visão de sociedade que se almeja manter e que para isso é necessário legitimá-la perante aqueles que dela participam. Se for assim, o que se torna essencial na definição, formulação e

execução de uma proposta curricular é o que se objetiva com o currículo, a quem se dirigem os conhecimentos considerados relevantes para a sua constituição como sujeito de uma determinada sociedade.

Mas os projetos educacionais, preconizados pelos projetos políticos, não são estáticos. São resultantes de correlação de forças sociais, de luta de classes ao longo da história. É de se convir, portanto, que os currículos acompanhem esse movimento. É por isso que eles mudam, se reformulam. Sendo assim, deve-se observar, ou melhor, considerar os determinantes histórico-sociais que suscitam mudanças na forma de conceber o papel dos indivíduos e o modo de organizá-los para suas participações na sociedade em que vivem. E no caso das práticas sociais que compõem essa sociedade, é necessário dar significado social à participação de cada indivíduo.

Fator relevante na determinação de um currículo é a concepção adotada sobre os processos de formação da consciência humana. A legitimação dos sistemas políticos historicamente tem se apoiado em visões sobre a forma como o homem constrói o conhecimento, de modo que possam manter o controle ideológico sobre as relações de produção que sustentam.

Entendemos que o modo como se concebe o objeto de conhecimento, se se reconhece a sua historicidade ou não e de como se entende o papel do sujeito sobre esse objeto, é determinante para a organização da educação escolar e do modo como realizamos a atividade pedagógica que dá movimento à relação entre o ensino e a aprendizagem. Um exemplo disso se depreende das reflexões de Gonçalves (2005) sobre a forma dicotômica que se concebia a relação entre sujeito e objeto de conhecimento na modernidade.

Esse período histórico tem como um dos seus pilares básicos a afirmação do indivíduo e do indivíduo como sujeito – do trabalho e do consumo – e, por decorrência, do direito e da política. Mas tem também como outro pilar importante a afirmação da realidade e da realidade como objeto – natural, independente do homem e passível de transformação (GONÇALVES, 2005, p.88).

Nesse período (o da modernidade), o indivíduo ganhava autonomia para também criar e intervir na realidade que passava a entender como passível de

transformação, ao se liberar dos dogmas que até então o impediam de colocar-se como sujeito capaz de projetar e executar as suas ações com base no conhecimento científico. Vê-se, portanto, que um novo modo de se conceber a relação entre sujeito e objeto de conhecimento tem relevante papel no modo como se organizam as ciências, as artes e a sociedade. Dessa forma, é natural, também, que a classe social ascendente organize o modo de produção e difusão do conhecimento que lhe seja conveniente para afirmar-se como legítima e representativa das mudanças necessárias para o desenvolvimento social da época.

O currículo, desse modo, deve ser visto como objeto de conhecimento, pois é também resultado da produção de respostas para o entendimento sobre como organizar o ensino do que se considera relevante para a manutenção ou transformação do modo dos indivíduos se relacionarem em sociedades humanas e como entendem ser a interdependência entre indivíduo e realidade. As atuais propostas curriculares, em que se ressaltam o desenvolvimento de habilidades e competências como sendo um dos papéis da educação escolar, atendem a uma determinada visão sobre o papel dos sujeitos no desenvolvimento das forças produtivas no sistema de produção capitalista atual (MORETTI e MOURA, 2011).

3 O currículo para a satisfação das necessidades integrativas

Tal como qualquer produção humana, o currículo é resultado de um modo de se conceber a organização do conhecimento que deve ser difundido e preservado pela educação formal e, sendo assim, tem uma história que é a história do desenvolvimento do que o constitui, do seu objeto.

Sacristán (2013) defende que a identificação desse objeto deve ser apanhada na sua historicidade. Adota essa perspectiva ao buscar na história do conceito de currículo como este foi se constituindo em busca do que pode ser determinante na sua formulação de modo a identificar o seu papel para o que chama de educação escolar. Fica evidente em sua revisão histórica a crescente

relevância atribuída ao currículo na definição de políticas públicas de escolarização, quase sempre de tradição centralizadora, que acaba por ditar programação de conteúdos que cabe à escola operacionalizar por meio de sua equipe gestora e por seus professores.

Para nós, torna-se relevante a compreensão do impacto exercido pelas formulações curriculares para a atividade pedagógica por atribuirmos a esta papel preponderante nos processos de formação dos sujeitos que a realizam. Sendo assim, nosso ponto central de análise será o modo de objetivação do currículo pela atividade pedagógica. Para esse propósito, partiremos do que é mais preponderante no currículo: o seu conteúdo.

Nosso foco recairá na defesa da superação do conteúdo como motivação intrinsecamente formal da educação escolar, ao propormos que a aprendizagem dos conteúdos deva centrar-se nos processos de significação (LEONTIEV, 197?), por considerar a força formativa da compreensão do desenvolvimento lógico-histórico do conceito (KOPNIN, 1978).

Um professor tem como objeto de sua atividade o ensino de algum conteúdo. E aqui talvez esteja o que nos parece relevante para identificarmos a unidade do currículo que nos interessa discutir. A identificação do objeto do professor como sendo o ensino de algo pode ser indiciadora sobre o seu papel no desenvolvimento de um currículo. A sua participação é facilmente identificada como de quem concretiza em sala de aula um objetivo mais amplo daqueles que o contratam para legitimar e consolidar uma determinada forma de organização humana.

Nessa perspectiva, é papel do professor fazer com que os sujeitos que vierem a tomar parte dessa estrutura social ou por ter nascido nela ou por ter a ela se incorporado por alguma outra razão, possam se apropriar dos conhecimentos já produzidos e que são essenciais para a sua constituição como unidade social. E aqui está o que nos parece fundamental. O professor ensina algo que existe como produto das relações entre os homens em atividades concretas advindas da vida em sociedade. E o que existe e que é ensinável o é porque se tornou fundamental para aqueles que participaram ou participam de algum trabalho que exige a cooperação para ser realizado, pois como nos assegura

Vigotski (2000, p.7), “*a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho*”.

Identifiquemos, então, os elementos fundantes da primeira unidade constitutiva das razões do ensino: uma necessidade da vida individual e coletiva, o trabalho e a comunicação necessária para realizá-lo. Analisemos mais pormenorizadamente esses elementos.

4 Organizar ações coletivas: necessidades integrativas

Não é difícil percebermos que não há nada mais fundamental do que a necessidade de preservação da vida. Sempre que nos sentimos ameaçados procuramos um modo de solução que nos afaste do perigo da perda da vida. Assim, o pressuposto básico é que em busca da defesa da vida o homem foi resolvendo problemas para a manutenção desta e para a melhora constante de suas condições de melhor viver, pois como nos diz Ortega y Gasset (2005), a necessidade fundamental é a do bem viver. Por enquanto, fiquemos apenas com o que Malinowski (1975) chamou de necessidades básicas. Elas servem para que tomemos consciência sobre o modo como os conteúdos se desenvolvem e como vamos também sentindo a necessidade de ensiná-los.

Malinowski apresenta um rol de necessidades básicas do homem: alimentação, abrigo, reprodução, movimento, saúde, localização e proteção. Mesmo que se a essa relação acrescentarmos tantas outras que também nos pareçam essenciais, o que fica evidente é que as apresentadas pelo autor são facilmente identificáveis como sendo realmente necessárias para a preservação da vida e que no processo de solução dos problemas surgidos, ao ter que satisfazê-las, tenhamos produzido conhecimentos fundamentais para o nosso desenvolvimento como espécie.

Tomemos uma das necessidades como exemplo para que possamos identificar o modo humano de produzir soluções para resolver os problemas que

possam ter significado para a produção e manutenção da vida. Que seja o alimento.

Não há nada mais essencial do que o alimento. A fome é um sentimento ameaçador da existência. A falta do alimento desencadeia a busca da solução que nos primórdios da humanidade se deu pela coleta. O esgotamento dessa forma primária da relação homem-natureza para combater a fome leva a uma nova qualidade do modo de solucionar a ameaça da vida pela falta de alimento: o homem passa para a fase produtora.

Nesta nova qualidade da relação homem-natureza, tem relevante papel a produção de instrumentos para melhor realizar os propósitos de obtenção do que se fazia necessário para alimentar-se. Usemos a nossa imaginação para refazermos a história do modo humano de produzir soluções para a satisfação dessa necessidade fundamental. Se os problemas geram as soluções, é preciso tomar consciência sobre este modo de produzi-las para que busquemos compreender o modo humano geral de produzir soluções. Acreditamos que a aprendizagem sobre esses processos de criação de novas soluções para problemas gerais produzidos pelas relações humanas é indiciadora de um modo geral de resolver problemas, qualidade essencial dos processos de desenvolvimento humano.

A necessidade do alimento elevou a qualidade do fazer humano de coletor para produtor. Essa nova qualidade implicou em produzir instrumentos; armazenamento do que era produzido; processos de trocas na comunidade e entre comunidades diferentes; divisão de tarefas para melhor produzir; criação de modos de comunicação para organização dessas tarefas etc.

É possível percebermos o quanto há de aprendizagem para a satisfação dessa única necessidade básica e, ao mesmo tempo, como essa única necessidade (ao ser satisfeita) gerou novas qualidades de necessidades, como já nos foi dito por Marx e Engels (2007) em *A ideologia alemã*. Uma mudança de qualidade no meio de obtenção do alimento produziu novas qualidades nas relações humanas. Foram produzidos instrumentos, formas de armazenamento, novos nomes para esses instrumentos e utensílios criados e o mais fundamental: a linguagem, capaz de dar unidade ao agrupamento constituído como uma comunidade.

A linguagem, como nos assegura Leontiev (197?), constituiu fator determinante para que o homem passasse da conduta animal à atividade consciente, o que também já havia sido dito por Marx e Engels (2007, p.34) ao afirmarem que a linguagem nasce, tal como a consciência, da necessidade de intercâmbio entre os homens, deixando claro, portanto, que a linguagem é produto social. Esta concepção foi amplamente assumida por Vigotski, Lúria e Leontiev como pressuposto para o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural (GOLDER, 2004).

Essa brevíssima exposição sobre o desenvolvimento da satisfação de uma necessidade é uma busca de significado sobre o desenvolvimento dos conceitos e de como eles podem se constituir em elementos fundamentais no desenvolvimento humano, ou seja, como a necessidade se apresenta como elemento desencadeador na produção de artefatos/instrumentos humanos. Produtos, estes, que registram e perpetuam a atividade que os concretizam e consubstanciam, por sua vez, a consciência humana (LEONTIEV, 1980).

É claro que há o convite ao leitor para que este lance mão de sua reflexão em busca de perceber o quanto a dinâmica da história humana foi evoluindo para o desenvolvimento de formas de produção e distribuição de bens produzidos e como isso gerou instrumentos, utensílios, tecnologias e linguagens. Nas palavras de Leontiev (1980):

Como já dissemos, a consciência deve a sua origem à identificação no decurso do trabalho de acções (sic.) cujos resultados cognitivos são abstraídos do todo vivo da atividade humana [da práxis social] e idealizados na forma de significados linguísticos. À medida que são comunicados, tornam-se parte da consciência dos indivíduos (p.69-70).

Essa forma de entender o desenvolvimento dos conceitos assenta-se na nossa compreensão sobre o modo humano de produzir a linguagem como resultado das soluções encontradas pelo homem para otimizar a satisfação das necessidades integrativas para melhor produzir a vida em comunidade. Essa perspectiva é corroborada, como vimos, pelo que nos afirma Marx (2006) sobre o papel do trabalho no desenvolvimento do homem. Para nós, tendo em vista os

nossos propósitos, que é o de compreender as razões de uma proposta curricular, tem importância a afirmação de Marx (2006) de que é pelo trabalho que o homem ao produzir o que lhe é essencial para a vida também produz a sua consciência.

É pelo trabalho que o sujeito objetiva o seu plano de satisfação de uma necessidade. Motivado, mobiliza-se para a concretização de seu objetivo. É desse modo que compreendemos o trabalho como ação dirigida a um fim antes idealizado (MARX, 2006). Por exemplo, a necessidade do alimento gerou a necessidade de produção de instrumentos para obtê-lo (o arco e a flecha) e a necessidade de organização dos modos para sua obtenção (a formação de agrupamento de homens para uma caçada). O animal a ser abatido é o que satisfará a necessidade de debelar a fome. É o que objetivará a atividade que hoje chamamos de uma caçada.

A realização desse empreendimento humano exige instrumentos e forma de organização que dependem das condições objetivas de cada comunidade e do grau de seu desenvolvimento tecnológico. Mas o que dá sentido à organização coletiva para a sua realização é o objetivo, as ações a serem realizadas segundo um plano e os instrumentos que poderão aperfeiçoar estas ações. Os instrumentos, dessa forma, ampliam o parco equipamento corpóreo do homem e, mais, possibilitam o desenvolvimento da consciência ao ter que coordenar as ações dirigidas a um fim que é a objetivação de algo antes construído idealmente, pois como nos assegura Leontiev (197?, p.88), *“a utilização de um instrumento acarreta que se tenha consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas”*. Essa objetivação certamente não acontecerá de forma isomorfa ao que foi planejado, dadas as condições concretas que foram sendo enfrentadas ao longo do desenvolvimento da atividade e das destrezas individuais dos sujeitos que as realizam.

A realização de um empreendimento humano está sempre sujeita a inesperados, como nos alerta Caraça (1998), dada a nossa incapacidade de domínio da totalidade dos elementos que são parte da dinâmica relação planejar-executar-avaliar. É importante destacar este fato porque ele será fundamental para entendermos o nosso trabalho como professor e realizador dos currículos.

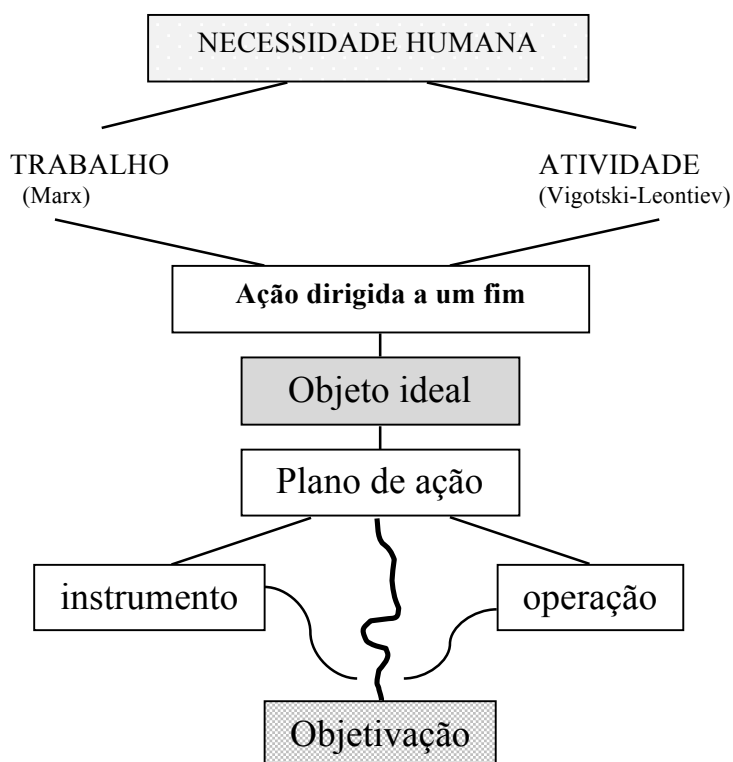
5 Os conteúdos como processo de significação na atividade

Outro conceito se faz importante para entendermos os processos de humanização. É o conceito de atividade. Na psicologia histórico-cultural, um dos expoentes mais conhecidos que desenvolveu a teoria da atividade foi Leontiev, que ao se apropriar do conceito de trabalho de Marx o traz para o terreno da psicologia. E ao fazê-lo nos dá a possibilidade de entender os processos de significação do que o homem produz e o impacto deste fato no desenvolvimento humano. Para Leontiev (1988), atividade é um processo psicológico dirigido à satisfação de uma necessidade que se concretiza por ações que buscam objetivar o motivo que a originou. Leontiev (1980) também chama atenção sobre as condições objetivas para a realização da atividade. Em suas palavras:

A atividade do homem é moldada pelo sucesso ou insucesso da sua adaptação ainda que isto possa ser indireto (por exemplo, através da atitude tomada pelo grupo de referência). Mas o ponto principal é ignorado, que na sociedade o homem encontra não só as condições externas às quais ele deve adaptar a sua atividade, mas também que essas mesmas condições sociais comportam em si próprias os motivos e objetos da sua atividade, os modos e os meios da sua realização; numa palavra, que a sociedade *produz* a atividade humana. (p.52).

É importante atentarmos para a estrutura psicológica da atividade (DAVIDOV, 1988). Particularmente, observarmos que nesta coexistem uma dimensão orientadora e outra executora (FRANCO, 2015). Na dimensão orientadora estão a necessidade, o motivo e o objeto e na sua dimensão executora, as ações, as operações, o objetivo. O que queremos destacar é o papel desse conceito para que possamos entender de que modo os processos de produção de significados podem se tornar relevantes para o desenvolvimento da cultura humana e de que modo os conceitos se tornam relevantes como parte dos currículos escolares. Em síntese, podemos representar o que expusemos no seguinte esquema (Figura 1):

Figura 1– Esquema representativo da estrutura psicológica da atividade



Fonte: Elaboração do autor.

Ao entendermos que é no movimento de melhor produzir as condições objetivas de vida que está o desenvolvimento do homem, podemos tomar como válido que os conceitos são resultantes desse processo humano de solução constante dos problemas advindos da produção, divisão dos bens produzidos e difusão sobre os modos como se organizam para melhor produzir. Desse modo, podemos entender, como Malinowski (1975), que a cultura é o resultado da constante busca da satisfação das necessidades humanas básicas de onde derivam o fabrico de utensílios, instrumentos e desenvolvimento da linguagem necessária para satisfazer às necessidades integrativas potencializadoras do modo humano de produção coletiva. Afirmação, esta, corroborada com o que nos diz Leontiev (197?, p.284).

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

Se entendermos a linguagem como a satisfação de uma necessidade integrativa, precisamos recorrer a um conceito que nos parece muito relevante para entendermos de que modo nos fazemos humanos pelo desenvolvimento dos processos comunicativos. Ora, se o que é produzido historicamente por certa comunidade é parte da solução de um problema e se essa solução se tornou relevante para aqueles que a constituem, podemos afirmar que é desse modo que se produz o significado do ato realizado. É no modo de fazer algo coletivamente que se faz necessário que cada sujeito partilhe da intenção do outro para que seja possível coordenar ações na atividade coletiva para a obtenção do fim antes idealizado.

Mais uma vez recorreremos a Leontiev quando nos dá um exemplo muito esclarecedor sobre o conceito de atividade coletiva: a caçada coletiva (LEONTIEV, 197?, p.82). É evidente que para a realização de uma caçada coletiva torna-se necessário um plano e que todos os participantes tenham claro qual o resultado esperado da atividade e como serão recompensados ao final. Leontiev chama atenção sobre o que pode parecer uma atitude sem nexos se observarmos como agem os que são responsáveis por espantar os animais para um determinado rumo sem que tenhamos uma visão geral de suas ações. Estas só terão sentido se for considerado que existe outro grupo de sujeitos também na mesma atividade. Os sujeitos desse outro grupo deverão estar na espreita dos animais e prontos para abatê-los tão logo existam as condições para isso.

Fizemos esta exposição livre do relato de uma caçada coletiva feito por Leontiev, e já amplamente divulgado, por que queremos apenas destacar o papel da ação coletiva e que tenhamos presente o quanto esta exige uma linguagem para a sua realização. Também queremos destacar que a caçada está se fazendo nesse coletivo de forma concreta num lugar e tempo determinado e com as condições tecnológicas de que dispõem os sujeitos que a realizam. Esse é o processo de significação da atividade chamada hoje por nós de “caçada”. Para quem a estava realizando concretamente não vinha ao caso dar um nome à atividade, mas para quem fosse tomar a iniciativa de organizar outra caçada

certamente precisaria de algo para construir idealmente o seu empreendimento, no que se inclui dividir as ações necessárias para a sua concretização. Somente assim poderia angariar companheiros para a concretização de seu intento.

Dessa forma, nasce o significado de caçada. É o resultado do processo de significação de uma atividade humana. “*A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objectivamente históricos*” (LEONTIEV 197?, p.100). No caso da caçada, é o resultado de um acordo coletivo sobre o que idealmente se formou nesse processo geral que levou à objetivação da atividade, que requer a partilha de ações coordenadas para a apreensão do animal que é visto como capaz de satisfazer a necessidade do alimento.

É claro que este conceito “caçada” ganha outros contornos a depender do contexto em que está sendo usado, mas fica o essencial do processo de significação encarnado na palavra, pois como nos diz Vigotski (2000, p.8), “*as formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada*”.

Ao considerarmos que os processos de significação são vivências humanas na solução de problemas colocados pelas necessidades surgidas ao longo do desenvolvimento humano, podemos entender o conceito de cultura como também tendo sido construído para dar sentido a tudo que produzimos nas relações estabelecidas nas práticas humanas para satisfazer as necessidades básicas, instrumentais e integrativas e o que decorre da dinâmica de criação para cada vez mais aperfeiçoar as atividades que objetivam essas necessidades: a política, a justiça, as artes, as forças de segurança etc.

A cultura, tal como a entendemos, é processo de objetivação humano. Processo que em determinados momentos ganha um conceito que é sintetizado numa palavra ou locução como nos afirma Leontiev (197?). Dessa forma, os sujeitos que não participaram do processo de construção do conceito, ao participarem de atividades que requerem o seu significado necessitam apoderar-se deste para que possam lidar com ele de forma a ter possibilidade de compreender as ações coletivas das quais participam. Sem esse entendimento agirão como autômatos sem consciência do resultado de suas ações. Este é o verdadeiro sentido da alienação. Esta é a não possibilidade de um sujeito ter o domínio completo do ato produtivo ao lhe ser

subtraído algo entre a concepção e a objetivação do que foi idealizado: o projeto, as ações, o modo de realizá-las e a possibilidade de avaliar o resultado do que produz.

A impossibilidade da vivência direta do processo de objetivação é que leva à necessidade de que inventemos um meio de fazer com que os novos membros da comunidade se apropriem dos conceitos produzidos historicamente. Nasce, assim, a educação como o modo humano de generalizar as aprendizagens adquiridas nas vivências individuais e coletivas na solução de problemas autênticos que surgem em atividades.

Desse modo, também surge uma atividade que se tornou necessária para a apropriação da cultura: a atividade pedagógica. Esta também tem a mesma estrutura das outras atividades humanas que têm por objetivo produzir algo. Nesse caso, o motivo é o ensino e a aprendizagem de conceitos relevantes para a apropriação da cultura. Isto é, a objetivação da atividade de ensino se dá pela aprendizagem de um conceito por sujeitos que participam de uma atividade pedagógica.

Assim, ao entender a cultura como processo de significação e a educação como o modo humano de difusão e apropriação dos bens culturais produzidos ao longo da humanidade, vimos que se tornou necessária a realização de uma atividade específica para proporcionar a aprendizagem de significados oriundos das práticas sociais. A educação escolar é a atividade que procura objetivar cientificamente os processos de apropriação da cultura em um espaço próprio e, na maioria das vezes, distante da significação destes.

A óbvia impossibilidade de fazer com que todos passem por todos os processos de produção do conceito – e da sua significação – faz com que os que idealizam o projeto de educação escolar escolham o que acham mais adequado oferecer para os que deverão ser inseridos na sociedade que esses idealizadores acreditam ser a melhor. Dessa forma, são criados os currículos, os quais incluem os modos de sua concretização. Os que idealizam o que deve ser aprendido estão em atividade. Sendo assim, agem como sujeitos em atividade: definem objetivos, ações e operações para o que objetivam alcançar.

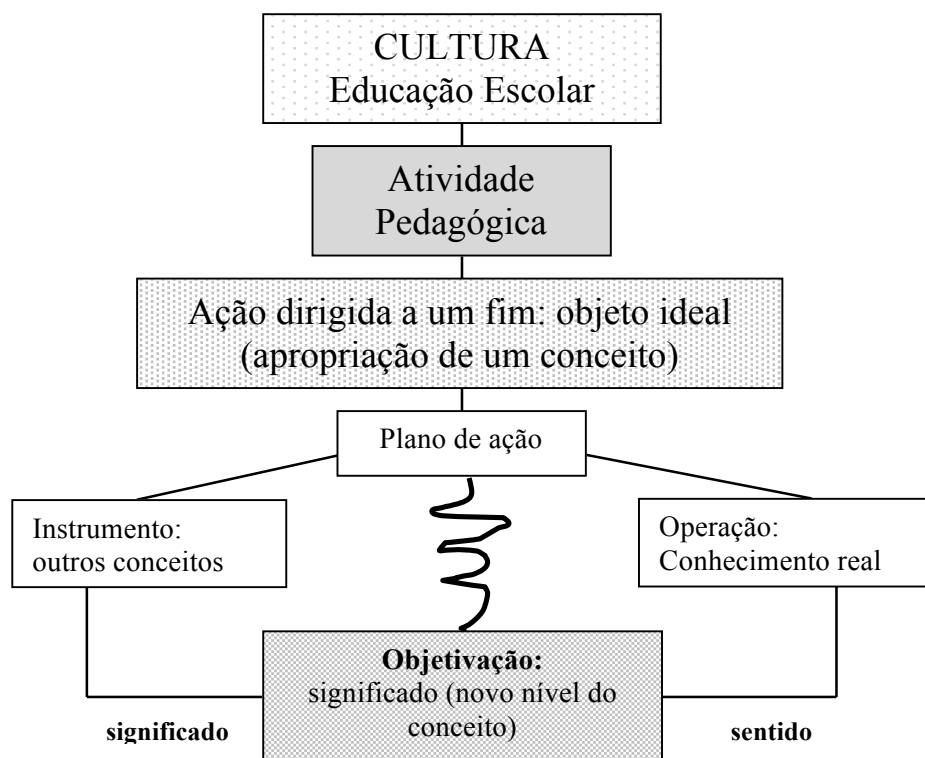
É por isso que podemos identificar os currículos como o modo de realização de um projeto político. Esse projeto, sendo concretizado por atividades pedagógicas, pode

receber o nome de projeto político pedagógico. É claro que o assunto mereceria muito mais reflexão, mas consideramos que este está suficientemente discutido pelos teóricos especialistas em currículo, como já assinalamos.

O que parece claro é que o currículo escolar é a parte da cultura humana que os ideólogos de uma sociedade elegem como sendo a mais necessária para os que dela tomem parte. Desse modo, a sua concretização requer atividades pedagógicas. Estas, no plano ideal, são atividades por que têm a estrutura geral de uma atividade (LEONTIEV, 1988; DAVIDOV, 1988): são motivadas, requerem ações e operações dirigidas a um fim, a apropriação de conceitos. Isso requer plano de ação que precisa de algum modo de outros conceitos como instrumentos simbólicos que sejam mediadores para a obtenção de novos conceitos.

Na figura 2 a seguir procuramos representar esse movimento de objetivação da atividade pedagógica. A evidente complexidade desse processo nos dá elementos para que não o representemos por uma linha reta.

Figura 2– Esquema representativo do movimento de objetivação da atividade pedagógica



Fonte: Elaboração do autor.

O marco de referência que orienta os possíveis itinerários a seguir na construção do saber considerado essencial para o convívio social e a formação profissional dos sujeitos que constituem essa sociedade é o que determina o conteúdo escolar. Os conteúdos, no nosso entender, devem advir de objetivos sociais. Nesse sentido, concordamos com uma formulação do conceito de conteúdo dada por León et. al. (1991), quando afirma que conteúdos são objetivos sociais tornados possíveis em sala de aula.

Diríamos, a partir dessa formulação, que os conteúdos são objetivos sociais, escolhidos como necessários por certa comunidade para a sua manutenção e desenvolvimento. Nessa perspectiva, a sua escolha exige uma intencionalidade e o seu desenvolvimento requer atividades que demandam, em seu conjunto, realizarem-se de forma interdependente para o desenvolvimento das potencialidades humanas pela apropriação de ferramentas simbólicas em forma de conceitos e modos de ação para que os sujeitos que delas participam se desenvolvam plenamente.

6 A dimensão pessoal no desenvolvimento do currículo

A objetivação da atividade pedagógica, tal como a entendemos, é a apropriação de um conceito que carrega necessariamente a história de sua produção, pois deve ser entendido como processo de significação resultante de práticas sociais realizadas para a solução de problemas autênticos. Desse modo, a aprendizagem de um novo conceito é resultado de uma síntese nova que se realiza ao se colocar em relação aos conceitos já adquiridos em atividades anteriores. Nessa atividade de aprendizagem do novo conceito participam outros cujos significados já foram adquiridos. Nesse processo, também entra uma componente essencial que na maioria das vezes nos é despercebida: a história individual do sujeito em atividade.

Esta dimensão da atividade nos parece essencial e é o que Leontiev (1988) chamou de sentido pessoal. O modo como cada sujeito se apropria de um conceito é fruto de suas aprendizagens, que só pode ser pessoal. Essas aprendizagens dependem das condições objetivas em que o sujeito foi e é submetido ao longo de sua vida. Não é difícil de entendermos este conceito se consideramos que conhecemos sujeitos que exercem uma mesma profissão, que produzem os mesmos objetos e que,

no entanto, o fazem com qualidades diferenciadas que evidenciam capacidades adquiridas em meios culturais específicos e que lhes são próprios.

Davidov (1988, p.41) afirma que *“as gerações anteriores transmitem às sucessivas não só as condições materiais da produção, mas também as capacidades para produzir as coisas nessas condições. As capacidades como a memória ativa que a sociedade tem de suas forças produtivas”* (tradução nossa). Como decorrência dessa afirmação, o autor nos chama atenção sobre o papel dos psicólogos para investigações do processo histórico de formação das capacidades das pessoas bem como sobre “os processos segundo os quais as novas gerações se apropriam delas e as desenvolvem”.

A concretização do currículo como atividade requer, portanto, sujeitos em atividade. Esta é a atividade pedagógica: unidade da atividade de ensino e de aprendizagem. A atividade de ensino é a atividade do professor que tem por objetivo proporcionar a apropriação de um conceito que adquiriu significado social. O sujeito principal da atividade de ensino é o professor. É este que munido de conhecimentos sobre os processos de apropriação do conhecimento coloca em prática as ações e os modos de realizá-las para objetivar a sua atividade: a aprendizagem de um conceito pelo seu aluno. E nesse processo também identificamos o sentido pessoal do professor em atividade. É por isso que identificamos qualidades que diferenciam os professores.

A outra dimensão da atividade pedagógica, como dissemos, é a atividade de aprendizagem. O aluno como sujeito em atividade também deve ter dimensionado o conceito como sendo uma necessidade sua para a apropriação do que há de relevante para a sua vivência em práticas sociais das quais pretende participar. Seu motivo para aprender nasce de sua inserção no meio social, sem que necessariamente tome consciência sobre o que o faz agir.

Na sua atividade de aprendizagem escolar lhe é dito que o que deve aprender é significativo. Aqui certamente está um dos maiores problemas da educação escolar. Identificamos este problema como sendo o distanciamento do sujeito da atividade de aprendizagem dos processos de significação do que está sendo ensinado. É por isso que constantemente o aluno pergunta: para que serve isso que estou estudando? Esta pergunta não deve ser negligenciada. Ela é fruto de uma necessidade fundamental de ser sujeito na atividade de aprendizagem. É

a busca de significado das ações que esse sujeito deve realizar para a apropriação de um significado, um conceito que ao ser apropriado se tornará instrumento simbólico relevante para entender e agir conscientemente no mundo em que vive.

Ao subtrairmos do aluno a possibilidade de compreender as razões de suas ações na atividade de aprendizagem, estamos negando a sua participação no projeto político pedagógico que está sendo colocado em prática com a finalidade de formar nele uma concepção do modo de ser sujeito na sociedade da qual faz parte, já que entendemos que ser sujeito em uma comunidade implica apropriação da cultura que a constitui.

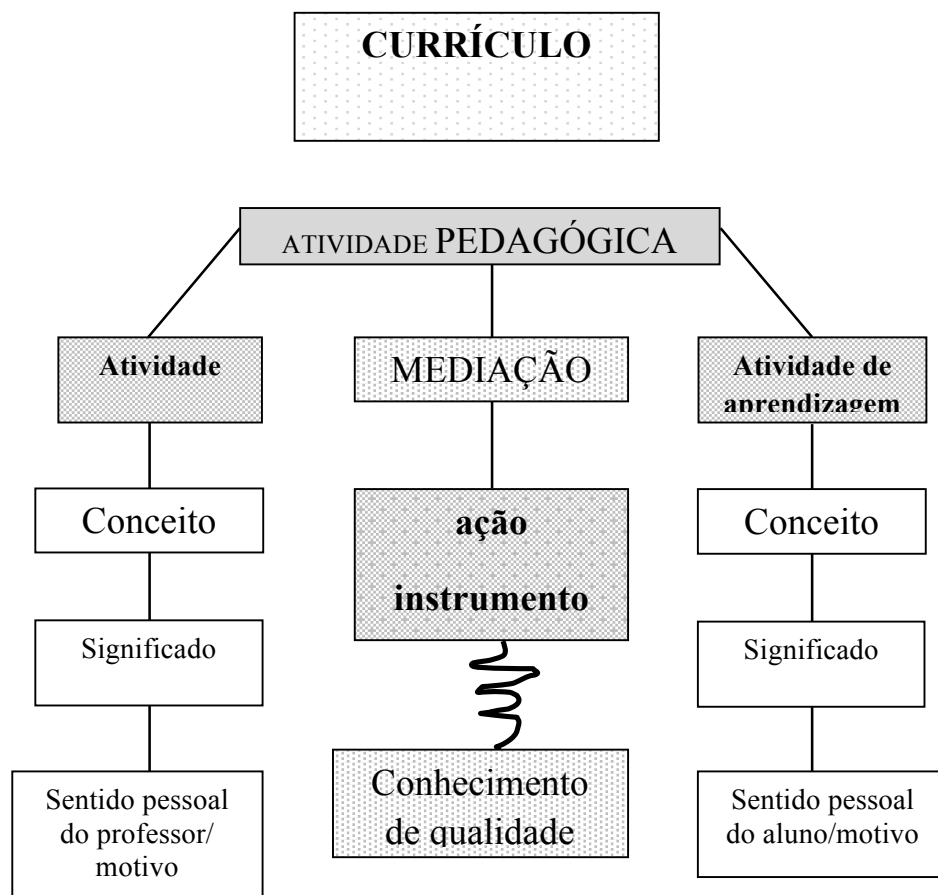
Se entendermos que a gênese dos currículos está na necessidade de difundir e preservar as práticas humanas, estas entendidas como todas e quaisquer atividades humanas que se realizam tendo por objetivo a satisfação de necessidades motivadas no convívio social, podemos conceber também a real dimensão do sujeito na concretização desse currículo. Ser sujeito na educação escolar é compreender que a escola está participando de uma atividade que lhe permitirá a apropriação de um modo de se fazer humano ao se apropriar de conceitos produzidos histórica e culturalmente. Assim, há um modo de fazer o currículo que considere quem dele participa como sujeito.

Os conteúdos, em um currículo entendidos como *atividade*, têm a sua história como referência de modo que o aluno tenha o conceito na sua dimensão histórico-lógica. É nesse sentido que entendemos a crítica de Caraça (1998) ao modo como os conceitos, na quase totalidade dos livros didáticos, são apresentados aos alunos como prontos e acabados.

A superação da visão mágica do surgimento dos conceitos requer entender as suas múltiplas determinações, o que pode ser possível pela vivência de modelos didáticos capazes de fazer com que o aluno supere o conceito cotidiano pelo desenvolvimento de sua capacidade de análise e síntese na solução de problemas que possam lhe assegurar um modo geral de ação diante de problemas semelhantes. Isto é, a atividade pedagógica deve possibilitar a atividade de aprendizagem que permita ao sujeito que a realiza fazer a síntese conceitual generalizadora da ação. O que só pode ser realizado se a atividade pedagógica permitir a superação dos conhecimentos cotidianos e empíricos pela obtenção do conhecimento teórico (DAVIDOV, 1988).

Sendo atividade, o currículo deve considerar que a complexidade das múltiplas relações estabelecidas no sistema de atividades que o concretiza o torna propenso a certo nível de incerteza naquilo que objetiva. É por isso que devemos tomá-lo como atividade orientadora de um projeto político pedagógico que requer: consciência da ação motivada e das operações necessárias para a sua objetivação; sujeitos agindo coordenadamente em divisão de trabalho que permita otimizar os processos de ensino e aprendizagem; formas de avaliação que permitam a reflexão constante sobre esses processos de modo a minimizar os inesperados na atividade pedagógica. E o mais relevante, sendo atividade, o currículo é realizado por sujeitos que têm história e que ao participarem da atividade pedagógica o fazem com o sentido pessoal adquiridos em suas vivências. Em síntese, podemos representar o que expusemos pelo seguinte esquema (Figura 3):

Figura 3 – Esquema representativo do currículo enquanto atividade



Fonte: Elaboração do autor.

Nossa defesa é por um modelo de currículo que tenha como objetivo apropriação da cultura humana, que se apresenta no contexto escolar por conceitos teóricos. A mediação que o currículo faz é entre o significado social e o sentido pessoal, e isto é possível pela atividade pedagógica que dá movimento ao ensino e à aprendizagem.

7 O currículo como atividade: um exemplo no desenvolvimento da matemática

Na complexidade do currículo como um sistema de atividades que o objetiva existe um componente que não pode ser negligenciado: o professor. Sim, qualquer proposta curricular, em concordância com Young (2014), deveria considerar que em última instância é o professor que a concretiza na sala de aula. Mas alguns sistemas de ensino, para concretizar suas propostas curriculares de forma centralizada, minimizam esse fator ao proporem apostilas com atividades de ensino de modo que resta ao professor a mera tarefa de sua aplicação.

No afã de defender a sustentação do sistema econômico e político, seus burocratas procuram legitimar-se também pela via ideológica presente na negação da indissociável relação sujeito-objeto na produção do conhecimento.

Esquecem-se os que agem como burocratas do ensino que o professor ao lidar com sujeitos que estão em busca de sentido para o que estudam será constantemente levado a refletir sobre as razões do seu trabalho. O professor também já dispõe de conhecimentos, que de algum modo lhe dão segurança sobre o que faz. Assim, temos visto muitos fracassos daqueles que teimam em subestimar o protagonismo do professor na concretização de propostas curriculares.

Algum sucesso é atribuído aos grupos privados que impõem suas visões sobre os processos de formação humano nos materiais curriculares (ZABALA, 1988) que vendem, dos quais constam roteiros que exigem o seu desenvolvimento sequencial e cronométrico. Supervisores escolares, aqueles imbuídos de funções fiscalizadoras, são encarregados de vigiar se o cronograma ditado está ou não sendo cumprido. No entanto, os motivos dos professores, as suas vivências,

crenças pessoais, postura crítica diante do que realizam são fortes resistências às propostas centralizadoras e autoritárias desse tipo de desenvolvimento curricular.

Ao considerarmos que o desenvolvimento dos conteúdos tem uma história resultante das práticas humanas e que uma das necessidades advindas do desenvolvimento dessas práticas foi o de organizar formas de melhor proporcionar a aprendizagem dos conceitos resultantes do modo de produção da vida, também devemos assumir que as práticas educativas têm uma história. Sendo assim, essa deve ser incorporada nas propostas curriculares de forma que os sujeitos envolvidos no seu desenvolvimento sejam sujeitos conscientes de sua atividade, que agem intencionalmente para concretizar o que lhes cabe na divisão social da atividade curricular.

Procuraremos, a seguir, a título de exemplo, expor brevemente um projeto que buscou colocar em prática os pressupostos da Teoria da Atividade numa proposta de desenvolvimento curricular de matemática.

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por meio de um de seus programas de fomento, o Observatório da Educação (OBEDUC), possibilitou a constituição de um projeto de pesquisa em rede no qual se propunha entre outros objetivos o desenvolvimento de atividades de ensino, tendo como fundamento teórico a Teoria da Atividade. A rede foi formada por quatro núcleos de pesquisa: Faculdade de Educação da USP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP; Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás; Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (RS).

Cada um desses núcleos formou o seu grupo de pesquisa constituído de pós-graduandos, alunos de iniciação científica, professores da rede pública de ensino e o coordenador do projeto local – professor da universidade. Vimos nessa composição o modo de colocar em movimento a formação de cada participante diante de um problema comum: a construção de uma proposta para o ensino de matemática que nos permitisse uma proposição sobre o ensino que tivesse como pressuposto dar movimento aos processos de formação dos envolvidos no projeto.

Como podemos dar movimento à formação de cada sujeito participante da atividade? Fazendo com que estes resolvam problemas autênticos surgidos na comunidade de formação: a nossa resposta. Foi assim que procuramos coletivamente definir os problemas de pesquisa de cada participante do grupo. A solução desses problemas deveria convergir para questões centrais da teoria da atividade que pudessem nos auxiliar na compreensão da atividade pedagógica.

Desse modo, definimos que em cada núcleo teríamos o grupo desenvolvendo suas pesquisas a partir da elaboração conjunta de atividades de ensino. Mais especificamente, as atividades deveriam ter a estrutura da Atividade Orientadora de Ensino – AOE (MOURA, 1996, 2001, MOURA et al., 2010). O pressuposto desta é que o objeto fundamental do professor é o ensino e que em sua atividade ele se forma ao mesmo tempo que a realiza para formar alguém. Tal pressuposto decorre da nossa concordância com a tese defendida por Marx de que o homem se faz ao fazer o seu objeto e também pela tese leontieviana de que *“a atividade do homem constitui a substância de sua consciência”* (LEONTIEV, 1983, p.129, tradução nossa). Sendo o objeto do professor a atividade de ensino, é de se supor que este se forme ao tomar o ensino como a sua atividade.

Outro pressuposto da teoria histórico-cultural presente no modelo de desenvolvimento do projeto é aquele sustentado por Vigotski (2000, p.75) de que o conhecimento acontece primeiro no nível intersíquico para depois dar-se no nível intrapsíquico. A elaboração conjunta das atividades de ensino foi a forma de colocar em movimento os vários saberes dos sujeitos em atividade. Assim, procurava-se proporcionar a cooperação entre sujeitos que colocavam em movimento o seu potencial humano, suas capacidades, em um projeto assumido como sistema de atividades em que cada indivíduo tinha problemas a resolver e cujas soluções teriam como meta a concretização do objetivo geral do projeto.

As atividades do projeto nos núcleos que o constituíam se centravam principalmente nas perguntas: de que modo o professor toma consciência sobre o papel dos conteúdos na atividade de ensino? Quais os elementos indiciadores de que o professor está em atividade de ensino? O professor tem consciência sobre o que usa como instrumentos mediadores de ensino na atividade pedagógica?

Os professores da rede pública, além da participação na elaboração de propostas de ensino e do seu desenvolvimento nas escolas, também foram trazendo para todo o grupo as principais questões que contribuíam para o desenvolvimento de propostas curriculares no interior da escola e o impacto que as avaliações externas tinham no desenvolvimento dessas propostas.

O princípio fundamental que norteava todo o processo formativo e de pesquisa foi aquele sustentado pelo método materialista dialético e assumido pela teoria histórico-cultural, segundo o qual para estudar um fenômeno há que colocá-lo em movimento. Assumimos este elemento fundamental do método, defendido por Vigotski (2000), ao definirmos que todos os participantes do projeto deveriam participar da elaboração coletiva de atividades de ensino. Dessa forma, deveríamos ter assegurado a cada participante colocar-se como sujeito em atividade, de modo que suas ações fossem a referência para que pudéssemos conjuntamente, por um processo de reflexão em coletivo, avaliar o nosso progresso como profissionais na compreensão do nosso objeto.

A referência para a análise das atividades de ensino produzidas colaborativamente era a estrutura da AOE. Esta deveria ter um problema desencadeador da aprendizagem, considerar a história do conceito como norteadora do desenvolvimento lógico e histórico do conceito, permitir algum nível de ludicidade no desenvolvimento da atividade e garantir momentos de análise e síntese do problema de aprendizagem em desenvolvimento.

A elaboração das atividades foi precedida de uma análise pelo grupo da relevância social dos conteúdos matemáticos. Por tratar-se de conteúdo escolar, definimos que deveríamos eleger alguns dos conteúdos da proposta curricular do Estado de São Paulo e que nos possibilitasse desenvolvê-los a partir dos pressupostos da AOE. Assim, elegemos a *medida* como o nosso tema central para elaborar atividades orientadoras de ensino. Dessa forma, assumimos conscientemente que o modo de concretizar o currículo é por atividades de ensino.

Em nossa análise, elegemos como prioritário, para a formação dos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, atividades de ensino das medidas de superfície, de massa, de tempo, de capacidade e de comprimento. E para a proposição de atividades para cada uma dessas medidas foi definido, dentro do

grupo, um subgrupo composto por professores da escola básica, alunos da graduação e da pós-graduação. Em cada subgrupo deveria sempre haver alguém que tivesse formação em matemática.

Cada grupo era autônomo para definir as atividades orientadoras consideradas mais adequadas para o desenvolvimento do conceito sob a sua responsabilidade. As reuniões do coletivo do projeto, na etapa da elaboração das atividades, deveriam ter um tempo reservado para a apresentação das produções dos subgrupos e nessa ocasião todos poderiam analisar criticamente o que os colegas apresentavam, fazendo sugestão de modificação ou supressão de propostas, tendo como referência os pressupostos de Davidov (1988) sobre o conhecimento teórico; o desenvolvimento lógico-histórico do conceito; o seu entendimento sobre o conceito de atividade de ensino e, particularmente, o de atividade orientadora de ensino.

Ressaltamos que havia um movimento semelhante em escolas participantes do projeto. Concomitante ao que acontecia nas reuniões semanais do projeto, nas escolas se concretizava o currículo por atividade construído no processo de elaboração e realização das AOE. O resultado desse processo vivenciado nessa última etapa do projeto, durante um ano, foi a produção de cada subgrupo de um conjunto de atividades para o desenvolvimento do conceito da medida escolhida.

A elaboração das ações da AOE e concomitantes desenvolvimentos com os alunos foram fundamentais para o aprimoramento da atividade. Os professores, ao desenvolverem o que haviam planejado coletivamente, tiveram a possibilidade de vivenciar os processos de aprendizagem e obter elementos essenciais para a reformulação do que havia sido idealizado no antes planejado.

Esse exercício – movimento inerente aos princípios da AOE – do planejar, elaborar, desenvolver concretamente com os alunos a atividade antes idealizada e poder avaliar o seu resultado foi para nós o modo vivo de concretização do currículo nas várias dimensões que o constituem: epistemológica, ideológica, conceitual e instrumental. No processo da sua objetivação, fica claro o seu papel

de orientador dos processos formativos e o quanto não pode ser negligenciado o sentido pessoal de cada sujeito que o realiza.

Reflexões finais

Consideramos pertinente fazer referência à nossa opção para discutir uma proposta de desenvolvimento curricular. Em primeiro lugar, assumimos que os conteúdos são a baliza indicadora do que consideramos como essencial para formar no aluno uma base fundamental para a apropriação de ferramentas simbólicas que lhes permitam, no processo de aprendizagem, apropriar-se não só dessas ferramentas, mas também do modo geral de sua produção. Daí a nossa opção pela história do conceito como norteadora de nossas escolhas, pois esta se fundamenta no desenvolvimento das relações sociais em atividades práticas que lhes deram origem.

Também temos presente e nisso concordamos com Young (2014), quando nos afirma que é impossível quereremos desenvolver todos os conteúdos que vão sendo produzidos ao longo da história. É necessário fazer opção e esta deve ser balizada por critérios assumidos coletivamente, pois este é o modo mais seguro de errarmos menos nas nossas escolhas.

Por considerarmos que uma premissa básica de uma atividade é a sua objetivação é que destacamos a centralidade, ou protagonismo dos sujeitos que realizam o currículo: professor e alunos em atividades de ensino e de aprendizagem. Desse modo, os sujeitos que realizam o currículo também podem ter o domínio de suas ações em seus processos de aprendizagem.

A AOE foi assumida como uma forma possível de mediação. No seu desenvolvimento, o conteúdo do ensino é instrumento para apropriação da cultura. Os elementos constitutivos da atividade (intencionalidade/motivo, situação desencadeadora de aprendizagem, ações e operações para a objetivação da aprendizagem dos conceitos) colocam em movimento a relação sujeito e objeto de conhecimento de modo que estes vão dinamicamente se alternando na realização da atividade.

Nesse movimento, o professor como organizador do ensino ora é sujeito, pois é o desencadeador da relação entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido, ora é objeto do conhecimento, ao ser impactado pelas ações dos alunos que podem servir de elemento novo para a sua aprendizagem sobre o modo de ensinar. Nesse processo, a AOE é mediação no desenvolvimento dos sujeitos que estão em atividade em busca da objetivação do conceito que ao ser apropriado proporciona o desenvolvimento de capacidades para a realização da vida com nova qualidade.

A decorrência para esta forma de desenvolvimento do currículo é que este deve ser tomado como orientador da atividade pedagógica, mas que dada a plasticidade das relações estabelecidas no desenvolvimento da AOE, também devemos considerar que o currículo ganha contornos de *atividade orientada*. Sua concretização depende dos modos como sujeitos, moldados por condições sócio-históricas, concretizam as atividades pedagógicas que objetivam o projeto político responsável pelas propostas curriculares. Isso acontece pelo fato de que o sujeito realizador do currículo é o sujeito da atividade pedagógica, no que implica a consciência da atividade que realiza e desse modo planeja as ações e o modo de usar os instrumentos que elege como os mais adequados para a objetivação do ensino.

A avaliação da atividade pedagógica é que possibilita a avaliação do currículo e que imprime movimento a este. É esse movimento que nos permite assumir o *currículo como orientador e orientado pela atividade pedagógica* que o concretiza.

Na concepção de currículo aqui exposta, o pressuposto fundamental é o caráter dinâmico da produção de conhecimento humano para a solução de problemas que constantemente são produzidos nas relações homem-homem e homem-natureza. A educação nesse movimento deverá ser assumida como uma atividade humana. A educação escolar deve ser, portanto, uma atividade dirigida a um fim. Tem a estrutura geral das atividades humanas. A sua particularidade está definida pela natureza do seu objeto: os conceitos produzidos historicamente para satisfação de necessidades objetivas ou subjetivas.

Os conceitos assim entendidos são instrumentos simbólicos resultado de processos de significação de atividades humanas. Dado que, segundo Leontiev (197?), o instrumento também carrega em si o modo do seu uso, os processos de apropriação desses conceitos deverão ser capazes de propiciar aos sujeitos o permanente desenvolvimento do modo humano de resolver problemas. Daí a nossa defesa de que a história do conceito é o elo do sujeito em atividade de aprendizagem atual com a história do desenvolvimento do conceito vivenciado por outros sujeitos, em atividades reais e por isso em processo de produção de significados vivenciados em determinado momento histórico e autenticamente significativos, pois resolviam problemas concretamente colocados para a vida presente naquele momento: um autêntico processo de significação.

A educação, dessa forma, é problema e solução em movimento. Os sujeitos em atividade de ensino e de aprendizagem têm identidade e predisposição para atuar cooperativamente, o que implica consciência da compensação das suas ações ao objetivar a atividade da qual participam. Nesse sentido, a realização do currículo como atividade também pressupõe as condições para compreensão das relações constituintes de uma comunidade como coletividade (MAKARENKO, 1977).

A educação no espaço escolar deixa de ser apenas a relação estabelecida entre aluno e professor para a realização da atividade pedagógica em espaço restrito da sala de aula e passa a ser considerada como atividade educativa de todos que assumem conscientemente o seu papel para a objetivação do currículo como projeto político pedagógico.

Referências

- CARAÇA, B. de J. *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa: Gradiva, 2002.
- DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- FORMOSINHO, J. *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2007.

FRANCO, P. L. J. O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto da atividade de ensino e estudo na escola pública brasileira. 2015. 358 f. *Tese* (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

GOLDER, M. (Org.). *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: o homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã, 2004.

GONÇALVES, M.G.M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, A.A.; SILVA, N.R. da; MARTINS, S.T.F. *Método histórico social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005. p.86-104.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEÓN, P.C. de (et al.). *Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar – IRES*, Grupo Investigación en la Escuela. Sevilla: Diada Editoras, 1991.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 197?.

LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. de (Org.). *Práxis: a categoria materialista de prática social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. p.49-77.

LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S. (et al.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p.59-84.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAKARENKO, A. *La coletividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Editorial Progreso, 1977.

MALINOWSKI, B. K. *Uma teoria científica da cultura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORETTI, V. D. e MOURA, M. O. de. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. *Ciência e Educação*. Bauru, v. 17, p.435-450, 2011.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. *BOLEMA*, Rio Claro, v. 12, p.29-43, 1996.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. de (Org.). *Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p.143-162.

MOURA, M. O. de et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: _____. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010. p.81-109.

ORTEGA Y GASSET, J. *Meditação da técnica*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

TADEU DA SILVA, T. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YOUNG, M. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso": depoimento [out-dez/2014]. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 4. Entrevista concedida a Cláudia Valentina Assumpção Galian e Paula Baptista Jorge Louzano.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

Recebido em novembro de 2016.
Aprovado em janeiro de 2017.