

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Instituto de Artes**

ROSENEIDE APARECIDA DE SOUZA FARIA

**O CURRÍCULO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: QUE
CURRÍCULO E QUE ABORDAGENS?**

SÃO PAULO

2019

ROSENEIDE APARECIDA DE SOUZA FARIA

**O CURRÍCULO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: QUE
CURRÍCULO E QUE ABORDAGENS?**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação da Universidade “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, Campus São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Arte Educação.

Linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

São Paulo

2009

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

F224c Faria, Roseneide Aparecida de Souza, 1968-

O currículo escolar na formação continuada de professores dos anos iniciais de escolarização : que currículo e que abordagens ? / Roseneide Aparecida de Souza Faria. - São Paulo, 2019.

151f.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Professores alfabetizadores - Formação 2. Ensino - Currículos. 3. Educação de crianças. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 370.7

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

ROSENEIDE APARECIDA DE SOUZA FARIA

**O CURRÍCULO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: QUE
CURRÍCULO E QUE ABORDAGENS?**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação da Universidade “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, Campus São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Arte Educação.

Linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural

Data da aprovação: 25/06/2019

Membros componentes da Banca Examinadora

Prof^o Dr^o João Cardoso Palma Filho

Prof^a Dr^a Rejane Coutinho

Prof^o Dr^o Roger Marchesini

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAT – Centro de Atividades

CNI – Conselho Nacional da Indústria

CP – Coordenador Pedagógico

DE – Divisão de Educação

DPC – Discussão Pedagógica Coletiva

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério de Educação e Cultura

SARESP - Sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo

SEA – Supervisão Estratégica de Atendimento

SESI/SP – Serviço Social da Indústria do estado de São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Agradecimentos

A Deus por me permitir estar neste mundo e neste lugar em busca de crescimento e desenvolvimento.

Aos meus pais por terem me dado tudo o que precisava para ser o que sou hoje.

Ao Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, pela confiança depositada em mim no desenvolvimento deste trabalho, e acima de tudo por sua capacidade intelectual e sensibilidade profissional no acolhimento e orientação aos seus alunos.

Aos demais professores da Unesp que proporcionaram reflexões valiosas para meus estudos e realização desta pesquisa.

À minha família pela compreensão em todos os momentos em que estive ausente de seu convívio e pelo incentivo à continuidade de minha trajetória acadêmica.

Aos amigos que incentivaram a concretização deste projeto e confiaram em minha capacidade de realizá-lo.

À Coordenadora Pedagógica da Unidade Escolar pela disposição e prontidão em contribuir com seu valioso trabalho.

Aos professores pela disposição, confiança e acolhimento no processo de desenvolvimento da pesquisa.

A todos meu muito obrigado.

Resumo

Esta dissertação tem por objetivo discutir as formas pelas quais o currículo escolar é abordado nos espaços de formação continuada de professores dos anos iniciais de escolarização. O percurso metodológico fundamenta-se numa perspectiva qualitativa de abordagem fenomenológica, buscando atribuir sentido às representações dos professores e do formador sobre as contribuições da formação continuada à implementação do currículo escolar. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e discussão em grupo focal, com os procedimentos de análise fundamentados na análise do discurso proposto por Orlandi (2003). A análise dos dados produzidos demonstrou a presença constante de elementos do currículo na formação dos professores, notadamente no que se refere aos estudos relativos à metodologia de ensino dos componentes curriculares, assim como a participação dos professores na definição das necessidades formativas e prioridades temáticas a serem abordadas pelo formador. Destacam-se como objeto de reflexão futura a importância de outros elementos do currículo serem contemplados nas formações como as dimensões relativas à formação de valores e atitudes, a produção das diferenças e preconceitos, a ampliação do universo das necessidades formativas alcançando as condições de trabalho dos professores e a participação dos mesmos no planejamento e desenvolvimento da formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada. Currículo. Formação de professores.

Abstract

This master theses aims at discussing the ways in which the school curriculum is approached in the spaces of continuous training of teachers of the initial years of schooling. The methodological course is based on a qualitative perspective of a phenomenological approach, seeking to assign meaning to the representations of teachers and teacher trainers on the contributions of the continuous training to the implementation of the school curriculum. The data were produced by means of semi-structured interviews and focus group discussion, with analysis procedures based on the discourse analysis proposed by Orlandi (2003). The analysis of the produced data has shown the constant presence of elements of the curriculum in teacher training, notably with regard to the studies related to the teaching methodology of the curricular components, as well as the participation of teachers in the definition of the training needs and thematic priorities to be addressed by the trainer. It is highlighted as an object of future reflection the importance of other elements of the curriculum to be contemplated in the training as the related dimensions to the formation of values and attitudes, the production of differences and prejudices, the universe expansion of the needs of training, reaching the teachers' working conditions of and their participation in the planning and development of continuing training.

Keywords: Continuing training. Curriculum. Teacher's training

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
I. PERCURSO METODOLÓGICO.....	14
1. Escolhas e intencionalidades.....	14
2. O contexto e os sujeitos da pesquisa.....	15
3. O processo de investigação: produção de dados.....	18
4. Observações preliminares e possíveis interpretações.....	22
II. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A QUALIDADE EM QUESTÃO.....	24
1. Formação de professores.....	29
2. Um olhar para a formação inicial e continuada.....	31
3. Saberes docentes e identidade profissional.....	37
4. A escola como local de formação.....	42
5. Desafios do formador de formadores.....	46
6. Relações entre formação e currículo.....	50
III. CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES.....	54
1. Aproximações e conceitos.....	54
2. Uma força estranha: a perspectiva economicista.....	61
3. A força das Teorias.....	63
3.1 Entre impasses, avanços e recuos.....	63
3.2 O que nos revelam as teorias.....	65
3.3 A pós modernidade e o currículo.....	69
4. Currículo, possibilidades e escolhas.....	72
4.1 O conhecimento no currículo.....	72
4.2 Os sinais de resistência.....	73
5. A construção de identidades e o compromisso com a diferença....	77
6. Arte e Educação Física no currículo.....	87
7. As discussões sobre currículo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	89
8. O currículo e a formação de professores na Rede SESI/SP	92
IV. A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS MOVIMENTOS DO CURRÍCULO: LEITURAS POSSÍVEIS.....	96
1. Perfil dos sujeitos.....	96

2. Percepção do currículo escolar.....	97
3. A dinâmica da formação continuada: objetivos e estratégias.....	99
4. Conhecimentos e experiências produzidas na formação.....	106
5. A vida no currículo escolar.....	113
6. Do estar junto ao trabalho cooperativo.....	116
7. A formação continuada e o ensino de Arte.....	120
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS.....	139

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa, vem explicitar inicialmente as provocações que o mundo tem me enunciado durante minha trajetória profissional como educadora e formadora de formadores. Instigada pela imposição dos complexos desafios do cotidiano das escolas, notadamente no que se refere aos resultados de aprendizagem e formação dos professores, o desejo de contribuir com novos futuros, novos mundos têm me impulsionado à busca de uma outra maneira de ver e compreender estes processos, na intenção de vislumbrar um novo futuro para aqueles, cujo futuro mesmo, depende em grande parte, do que lhes é oferecido no percurso de sua formação escolar.

Desta forma, tais inquietações colocam no centro da investigação a relação entre o desenvolvimento do currículo escolar e os processos de formação continuada dos professores, reconhecendo estas variáveis como um dos elementos que configuram o sentido de qualidade da educação aliado às outras condições de ordem política, econômica e pedagógica.

A importância da formação continuada é assegurada nas políticas educacionais, dentre elas no Plano Nacional de Educação-PNE (Brasil, 2014), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que expressa no artigo 67 a valorização dos profissionais da educação, o aperfeiçoamento profissional continuado e o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Embora em muitas realidades educacionais tais condições não sejam ofertadas desconsiderando-se o postulado na legislação, mesmo nos sistemas em que esta conquista já é uma realidade, importa estudar de que forma estes processos estão se desenvolvendo, como são estruturados, que resultados e melhorias produzem na prática dos professores.

Embora exerça hoje a função de supervisão escolar de um conjunto de 09 escolas de Ensino Fundamental e Médio, localizadas na cidade de São Paulo, com atribuições ligadas às questões administrativas, legais e pedagógicas, o viés da formação dos gestores destas escolas tem se caracterizado como de maior relevância sobre as demais funções, por acreditar ser este o caminho para que cada profissional constitua a identidade de seu fazer e contribua à melhoria da qualidade educacional.

O acompanhamento dos processos de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos nas escolas, evocou uma série de indagações e dúvidas a respeito da forma como os assuntos e estratégias formativas, notadamente relativas ao currículo escolar, são abordados nestes espaços. A partir de que referências o Coordenador Pedagógico decide sobre os temas e estratégias trabalhadas? Qual a percepção dos professores sobre estes assuntos? Que sentido lhes é dado pelos docentes? Nesta linha de raciocínio, esta dissertação investiga a forma como o currículo escolar está inserido nos espaços formativos, perpassando as representações que formador e professores atribuem ao conjunto de conhecimentos expressos no currículo.

As teorias de currículo mostram a relação estabelecida entre o conhecimento e as estruturas de poder, a partir do que denunciam a produção da exclusão partindo-se da seleção dos conhecimentos curriculares ao privilegiar determinados segmentos da sociedade culturalmente privilegiados. De acordo com Hall:

A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte "sem valor". O aparato acadêmico e literário distingue certos tipos valorizados de conhecimento de outros. (HALL, 2003, p.257)

Neste sentido, qual a importância atribuída à relação do conhecimento escolar com as diversas culturas expressas pelos alunos? Há espaço para estas discussões na formação continuada? De que forma são tratados o desenvolvimento dos conhecimentos considerados relevantes de serem apropriados pelos alunos? Que tipo de conhecimento é valorizado na formação dos professores?

No capítulo I são delineados os percursos metodológicos da pesquisa, com sua problemática, justificativa e objetivos. Inseridos na abordagem qualitativa, nos significados produzidos no grupo pesquisado em relação à presença do currículo escolar nos espaços formativos, são abordados a forma de produção e de tratamento dos dados. Também são apresentados o contexto e os sujeitos envolvidos na investigação e sua relação com a temática da pesquisa, assim como lançadas algumas hipóteses a partir das observações do contexto escolar já feitas por mim.

No capítulo II são abordadas a formação de professores com suas implicações no cenário escolar, destacando a escola como locus privilegiado da formação, a aproximação teoria e prática e a centralidade do professor como sujeito de sua formação.

No capítulo III são destacadas as teorias de currículo e os esforços para a superação do tecnicismo ainda muito presentes nos sistemas educacionais, assim como a sufocante força da lógica economicista e sua atuação na definição das políticas de reformas curriculares. As teorias críticas e pós críticas alertam para a relação do conhecimento e poder, assumindo o currículo um instrumento de controle social, legitimando a formação de identidades e subjetividades segundo interesses hegemônicos. A preocupação com a construção das identidades e das diferenças são postuladas como urgências contemporâneas, frente a uma sociedade cada vez mais diversa e menos tolerante, sendo a escola uma das organizações sociais a quem cumpre a responsabilidade por desempenhar parte deste papel.

No capítulo IV, são apresentados os dados produzidos e organizados segundo a abordagem escolhida para análise, assim como as possíveis interpretações evocadas por mim especialmente frente às indagações que mobilizaram o processo investigativo, abrindo caminho para reflexões acerca das relações entre teoria e prática, o significado do coletivo na escola, o foco em valores e atitudes e os desafios do trabalho com produção de identidades e diferenças.

No capítulo V são tecidas as considerações finais, não como finalização de um processo, mas como uma das muitas ramificações possíveis no estudo da formação continuada e sua relação com o currículo escolar, apontando para aspectos favoráveis ao seu desenvolvimento e aspectos a serem aprimorados.

Dentre os possíveis caminhos a serem trilhados para o desenvolvimento do trabalho, algumas opções foram feitas, advindas dos estudos e leituras realizadas ao longo do curso, de modo que as escolhas abarcam o desejo em desocultar camadas que dificultam o entendimento mais amplo das relações estabelecidas entre os processos de formação e a concretização do currículo no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a pesquisa se dispõe a iniciar um diálogo com os envolvidos no processo formativo, com suas crenças e significados, em um movimento de colaboração que contribua à ampliação do olhar investigativo e da postura crítica do pesquisador, situando a metodologia para além das técnicas de pesquisa, mas integrando as opções metodológicas às inquietudes do investigador e articulando os fundamentos teóricos com a realidade (Minayo, 2001). Dadas as características do objeto de pesquisa, cujo centro se firma nos significados atribuídos pelos sujeitos ao processo de formação de professores e sua relação com o

desenvolvimento do currículo, adota-se a abordagem qualitativa para o processo de investigação, produção e tratamento dos dados e informações. A autora destaca que o ser humano, dotado da capacidade de pensar sobre o mundo, age e interpreta a realidade mediado pelas relações com seus semelhantes, em um movimento constante de construção de significados. Tais construções não se adequam a sistemas de medições, mas sim, a diversificadas formas de leituras e análises, que em conjunto, delineiam melhor compreensão de uma determinada realidade.

Em meio às contradições, inerentes ao funcionamento das instituições, as dúvidas, incertezas e incoerências existentes no cotidiano escolar são tomadas como elementos para reflexão e busca de sentidos, vislumbrando possibilidades de melhorias nas ações e processos como contribuição à busca de um ensino de boa qualidade para todos os estudantes.

I - PERCURSO METODOLÓGICO

1. Escolhas e intencionalidades

A presente pesquisa investigou a maneira pela qual a formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvidas nos momentos de discussão pedagógica coletiva (DPC), tem contribuído ao desenvolvimento do currículo escolar. Ou ainda, dito de outra forma, como os elementos do currículo

escolar se fazem presentes nos espaços de formação e de que forma contribuem à formação dos professores?

Seu objetivo é analisar como o processo formativo pode favorecer o desenvolvimento do currículo escolar e de que maneira as formações exercem contribuições à prática docente. A consecução desta intencionalidade perpassa alguns leques de investigação como a compreensão de currículo pelos sujeitos, os processos de elaboração curricular com os níveis de participação da escola, a autonomia da escola na organização da formação continuada e o envolvimento dos professores em sua elaboração e realização.

Foi considerado para análise as formações desenvolvidas no ano de 2018 na Unidade Escolar. Tendo em vista que tais formações são institucionalizadas, com encontros periódicos mediados por um formador, se faz necessária uma investigação das potencialidades, pontos fortes e fragilidades da mesma na capacidade de abordar e influenciar positivamente o desenvolvimento do currículo concretizado pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. O Coordenador Pedagógico, responsável pelo desenvolvimento da formação continuada, é considerado um dos gestores do currículo nas referidas escolas em que atua e os professores os responsáveis em colocar o currículo em prática no cotidiano de seu trabalho. Permeia esta relação um espaço de formação continuada em serviço que ocorre semanalmente, com duração de 04 horas, compondo uma oportunidade privilegiada de discussão do desenvolvimento do currículo a partir da prática docente, teorias subjacentes e aprendizagens alcançadas pelos alunos em seu percurso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O espaço de formação do professor fora da sala de aula é defendido por documentos legais que entendem ser este processo uma das exigências para a melhoria da qualidade de ensino, estando previsto na Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na rede estadual paulista, o HTPC¹ foi uma iniciativa para que a formação continuada ocorresse dentro da escola e fora do horário de aula dos professores, possibilitando o espaço para estudos e discussões acerca do cotidiano escolar. Na rede SESI/SP este espaço foi criado no ano de 2007, junto com a implantação da Educação Integral em tempo integral e vem se consolidando como

¹ Instituído pela Portaria CENP n.1/96 e Lei Complementar n.836/97 e denominado Horário de trabalho pedagógico coletivo.

um potencial para a melhoria da prática docente. Sendo uma conquista, dado que no SESI, apenas os professores que trabalham com a educação em tempo integral possuem este espaço, é preciso garantir que estes encontros realmente sejam utilizados para a reflexão e estudos sobre a prática docente e os processos e resultados de aprendizagem da escola. Imbernón (2010) destaca que o fato da escola contar com espaço e tempo para formação continuada dos professores não significa que a formação de fato aconteça de modo a contribuir com a mudança da cultura escolar, já que outros fatores devem ser contemplados. Importante se faz, o acompanhamento deste processo e o enfrentamento de possíveis situações que dificultem seu desenvolvimento, como a organização do trabalho formativo, a participação dos professores, a definição das necessidades de formação, a carga burocrática e administrativa da escola, a sobrecarga de trabalho do formador, sem perder de vista a contribuição deste espaço para a melhoria da prática docente e da qualidade da aprendizagem dos alunos.

2. O contexto e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma Unidade Escolar da Rede SESI/SP,² que atende as modalidades do Ensino Fundamental e Médio. No 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental o atendimento transcorre em período integral. A Rede SESI/SP constitui-se em uma rede escolar mantida pela indústria, com 153 escolas distribuídas pelo estado de São Paulo. Atende alunos filhos dos funcionários das indústrias, nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Os recursos para a criação e manutenção das escolas são oriundos das indústrias do estado de São Paulo que recolhem em forma de tributos, 1,5 % da folha de pagamento, dirigidos ao CNI (Conselho Nacional da Indústria), que faz a redistribuição para os estados da federação. São Paulo é o estado com a maior rede de escolas, dispostas entre os

² Serviço Social da Indústria - SESI, criando pelo Decreto Lei 9,403, de 25 de janeiro de 1946 e regulamentado pelo Decreto Lei 57.375, de 2 de dezembro de 1965, é uma entidade jurídica de direito privado, com sede e foro na capital da República, organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Desenvolve ações voltadas à educação, cultura, esporte e lazer, objetivando a formação integral dos trabalhadores da indústria e de seus dependentes.

Referencial Curricular do Sistema SESI/SP de Ensino: Ensino Fundamental / SESI/SP. 1 ed. São Paulo: Sesi/SP Editora, 2016.

vários municípios. Na cidade de São Paulo está lotado o Órgão de Administração Central do sistema, instalado no prédio da Fiesp³.

A Unidades Escolar onde se deu a pesquisa, tem um total de 860 alunos divididos entre as modalidades de Ensino Fundamental e Médio, 320 são alunos pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano e estudam em período integral, no horário das 07h às 16h, exceto às quartas feiras, em que permanecem na escola apenas no período da manhã.

No desenvolvimento do currículo do período integral os alunos participam das atividades de ensino da base nacional comum⁴, descritas no Referencial Curricular⁵ da rede SESI/SP, além de aulas extras denominadas de vivências, sendo: vivência em ciência e tecnologia, vivências artísticas e corporais e orientação de estudo. O trabalho com a base nacional comum é desenvolvido por área de conhecimento, de forma que os professores procuram integrar os conhecimentos que compõem a mesma área: Linguagens, Ciência da Natureza, Matemática e Ciências Humanas. O desenvolvimento do currículo conta com o apoio do material didático elaborado pela própria Instituição em consonância com seu Referencial Curricular.

Em relação às vivências, as aulas de ciências e tecnologia oportunizam aos alunos experiências com a tecnologia por meio do projeto Lego⁶, em que os alunos são inseridos em temáticas atuais e desafios para análise e busca de soluções para os problemas identificados, dando materialidade às atividades por meio das montagens com as peças Lego, envolvendo noções de matemática, ciências e de programação computacional.

Nas aulas de vivências artísticas e corporais os alunos conhecem e usufruem de práticas que envolvem a criação e apreciação das várias formas de expressão artística nas áreas da música, teatro e dança, sendo que nas vivências corporais são privilegiadas as atividades lúdicas por meio de jogos e brincadeiras. Nas quatro aulas semanais de orientação de estudos, são desenvolvidas estratégias de estudo e

³ Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, à Av Paulista, 1313, São Paulo - Capital

⁴ Base nacional comum: Definição das disciplinas obrigatórias a serem veiculadas em todas as escolas do país.

⁵ Referencial curricular elaborado em 2003 com ampla discussão em todas as escolas SESI/SP, envolvendo professores, Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Supervisores de Ensino. Documento atualizado em 2014.

⁶ Por meio de parceira com a Lego Education, é desenvolvida metodologia de solução de problemas com utilização da revista Lego Zoom e maletas com as peças Lego.

pesquisa, procurando desenvolver o hábito do estudo contínuo e o interesse pelo ato de pesquisar.

Os professores do 1º ao 5º ano, são todos formados em pedagogia e cumprem jornada de 40 horas semanais, sendo 36 horas em atividades com os alunos e 04 horas destinadas à Discussão Pedagógica Coletiva (DPC)⁷.

A equipe gestora é formada pelo Diretor e Coordenador Pedagógico, que juntos, conduzem os processos de gestão dos vários setores da escola. A formação dos professores e acompanhamento dos resultados de aprendizagem são de competência do Coordenador Pedagógico, que por meio do planejamento de ações formativas propõem a capacitação individual e coletiva dos professores.

O Coordenador Pedagógico é assistido por um Analista Técnico Educacional responsável pela formação destes profissionais em conjunto com o Diretor Escolar. Participam de momentos de formação com seus pares, assim como na própria escola em momentos pontuais. A Coordenadora da Unidade em referência exerce o cargo há mais de 10 anos, e há três, assumiu a formação dos professores do 1º ao 5º ano. Apresenta um perfil de envolvimento e preocupação com as questões pedagógicas da escola, com a formação dos professores e com os resultados de aprendizagem dos alunos, além de procurar estabelecer focos de atuação em seu trabalho, no movimento de resistência às forças que tentam desviar o Coordenador de sua atividade principal.

A formação dos professores do 1º ao 5º ano, conta com ações organizadas e desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico nos momentos de discussão coletiva (DPC) e tem como ponto de partida o levantamento das necessidades formativas dos professores. Tal levantamento é elaborado com base em critérios extraídos do currículo, estabelecidos a partir da didática geral e didática específica dos componentes curriculares e construídos em conjunto com os professores. Tais critérios são expressos em uma planilha e representam conhecimentos práticos e teóricos necessários à ação docente. Para cada critério são definidas três categorias que indicam como são desenvolvidos pelo professor, a saber: sim, realiza com

⁷ Reuniões semanais com os professores, sendo a primeira do mês destinada a reunir toda a equipe de profissionais que atendem ao período integral, com o objetivo de tratar questões operacionais e de organização do trabalho, a segunda e a terceira semanas do mês são destinadas a estudos teóricos e práticos, discussões sobre o trabalho pedagógico e a aprendizagem dos alunos, sendo que a última semana se destina à elaboração do planejamento de trabalho docente para o mês subsequente.

facilidade / sim, mas realiza com dificuldade / não realiza e precisa de ajuda. As planilhas são analisadas e preenchidas pelos professores em um movimento de autoavaliação e, também pelo Coordenador, que imprime sua visão pautada nos acompanhamentos individuais que realiza em sala de aula. Ao final, por meio de um diálogo entre professor e Coordenador, discutem suas visões sobre o trabalho estabelecendo um consenso e versão final da avaliação da atuação docente nos vários critérios estabelecidos. Com essa ferramenta de avaliação, são analisadas as necessidades dos professores de forma individual e coletiva, estabelecendo as prioridades a serem trabalhadas na DPC.

Importante destacar que a rede SESI/SP faz adesão ao SARESP, com participação anual nas avaliações, a partir do que os resultados são confrontados com os dados de avaliações internas e as necessidades dos alunos são levadas em conta no momento do levantamento das necessidades de formação dos professores, com esforços para que a formação se consubstancie em melhoria dos resultados de aprendizagem.

3. O processo de investigação: produção de dados

Ao convite feito ao Coordenador Pedagógico para participação na pesquisa, lhe foram explicados os objetivos do trabalho, a importância e significativa contribuição das práticas concretas de formação continuada da escola. No desenvolvimento da entrevista, inicialmente entrevistou-se o Coordenador Pedagógico, na própria escola, iniciando o diálogo retomando os objetivos da pesquisa e a importância de sua participação no processo, procurando criar um clima de tranquilidade e confiança, o que foi facilitado pelo tempo de convivência e interação entre entrevistador e entrevistado, assim como pela explicitação dos critérios de escolha de um profissional sabidamente comprometido com o bom desenvolvimento do trabalho.

Em outro momento, junto aos professores, foi feito o convite para a participação na pesquisa por meio do grupo focal, da mesma forma, esclarecendo o foco do trabalho, os critérios de escolha do grupo e a tranquilidade para aceitação ou não do convite, esclarecendo a liberdade para esta decisão, com respeito e compreensão pelo pesquisador. Em data combinada previamente, na Unidade escolar, procedeu-se à realização da reunião na biblioteca da escola, procurando construir o clima de

confiança e espontaneidade, o que foi evoluindo ao longo da reunião e discussões suscitadas. Com a preocupação de deixar os membros a vontade e mais tranquilos, optou-se por iniciar com perguntas mais gerais e de mais fácil abordagem pelos participantes, o que contribuiu para que a discussão pudesse fluir melhor nas questões que se seguiram. Houve a participação de todos os membros do grupo, de modo que todos fizeram uso da palavra nos diversos momentos das discussões, e, como é natural em trabalhos grupais, houveram membros que tomaram a palavra repetidas vezes, sempre que tinham o desejo de falar, ao passo que outros, manifestaram-se com menos frequência.

Interessante apontar que o roteiro de perguntas, embora tenha sido utilizado como referência para guiar as discussões, sofreu modificações a partir de demandas importantes trazidas em algumas falas as quais, pela relevância e pertinência foram incorporadas ao trabalho, como por exemplo a menção ao fato de que na formação não aprendem apenas com o formador, mas aprendem muito com os colegas. Tal contribuição fora tomada como elemento importante no processo de formação e por isso colocada ao grupo para reflexão sobre o que aprendem com seus colegas de trabalho.

Ambas as entrevistas foram gravadas e transcritas para facilitar a análise posterior. Na análise de todo o material produzido, envolvendo os professores e o Coordenador Pedagógico, optou-se por identificar e interpretar os discursos relacionados às indagações da pesquisa, qual sejam aqueles discursos que direta ou indiretamente remetem às relações entre o desenvolvimento do currículo nos momentos de realização da formação com os professores.

Farias *et al* (2010, p. 69), ao descrever sobre os instrumentos e produção de dados, explicita que “a definição das técnicas de coleta de dados constitui um aspecto importante do planejamento da pesquisa, já que a informação recolhida é um dos pré-requisitos da qualidade do resultado da investigação”. Desta forma, como instrumentos para a produção dos dados, optou-se pela entrevista semiestruturada. Em um primeiro momento dirigida ao formador dos professores, ou seja, o Coordenador Pedagógico, objetivando identificar os focos da formação, referenciais práticos e teóricos, assim como suas intencionalidades com as práticas formativas junto aos professores. Em um segundo momento, a produção de dados por meio do

grupo focal, foi desenvolvida junto aos professores e permitiu ampliar a compreensão sobre as formas pelas quais a formação recebida por eles se relaciona com o currículo e suas práticas pedagógicas.

Farias *et al* (2010) destaca que a entrevista oportuniza o diálogo entre entrevistador e entrevistado de forma intencional e tem como objetivo extrair dados verbalizados pelo entrevistado acerca de um determinado assunto. A entrevista semiestruturada permite uma ampliação das possibilidades de respostas como nos aponta Triviños (1987).

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe a resposta do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p. 145)

Triviños (1987) ressalta ainda a importância da manutenção de um clima favorável à entrevista, permeado por confiança, lealdade e harmonia entre os envolvidos, considerados como fundamentais ao alcance das informações sobre o que se estuda.

O grupo focal, segundo Alvarenga (2012) é desenvolvido com a participação aberta de um pequeno grupo de pessoas envolvidos com o tema da pesquisa, a partir do que, e por meio de perguntas do pesquisador possibilita que sejam colhidas informações, impressões, críticas, ideias das pessoas sobre o fato investigado, favorecendo melhor compreensão do fenômeno, objeto da investigação.

A coleta de dados através de grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas se basear na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, onde o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez ele nunca tenha pensado a respeito anteriormente. As pessoas em geral precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias. E constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas a discussões de grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar. (COTRIM, 1996, p. 287)

Gatti (2005) enfatiza que o trabalho com grupo focal permite uma melhor compreensão de uma determinada realidade e, quando comparada à entrevista favorece a percepção de representações de ordem cognitiva, emocional e ideológica expressos no coletivo, tanto por meio das ideias consensuais, quanto das ideias divergentes em contradição no grupo. Destaca ainda que, para suscitar consensos e divergências o papel do moderador é decisivo, mantendo um clima livre de pressões e excesso de diretividade, mas de condução que estimule a expressão dos

participantes para o foco de discussão. Ressalta ainda que embora o roteiro de perguntas tenha sua importância, elas vão sendo propostas em meio às discussões com abertura e sensibilidade do moderador para questões que, embora não contemplada no roteiro, são de relevância e significado ao grupo e contribuirão ao enriquecimento do trabalho.

O pesquisador não pode assumir que ele tem a chave do sentido de uma opinião ou de uma ideia dos participantes. Estes é que tem de lhe oferecer a chave. Nesse sentido é importante observar [...] o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações [...]. (GATTI, 2005, p. 40)

Assim para que as opiniões do grupo tenham espaço para emergir e as ideias sejam construídas no coletivo, a criação de ambiente de confiança, conhecimento da intenção da pesquisa, recepção positiva das expressões de cada participante são fundamentais para se atingir os objetivos da atividade.

Em ambos processos com a utilização dos instrumentos de entrevista semiestruturada e grupo focal, o papel do investigador exige conhecimento e domínio teórico do assunto, cuidando para não induzir as respostas, mas atuar como mediador entre os participantes, estimulando o diálogo e interação entre os envolvidos.

A partir dos dados da entrevista com o Coordenador Pedagógico e do grupo focal realizado com os professores, pretendeu-se investigar as representações dos mesmos sobre a forma pela qual a formação aborda os aspectos do currículo, quais aspectos são perceptíveis e como contribuem ao desenvolvimento da prática docente e em que medida as atividades desenvolvidas nos momentos de formação têm influenciado mudanças na prática docente em relação à concretização do currículo escolar.

Para esta finalidade adotou-se a análise do discurso como referência para análise dos dados levantados na entrevista e grupo focal. Tal escolha se assenta nas possibilidades de interpretação do investigador que a análise do discurso permite, aliado ao contexto de pesquisa, qual seja, as relações de formação estabelecidas em um ambiente escolar com as determinações das estruturas de administração do sistema, a gestão local e as interações entre os sujeitos da pesquisa.

Segundo Orlandi (2003), a linguagem é a mediação entre o homem e o mundo e ela está carregada de signos construídos historicamente. O discurso é o desenvolvimento e o fluir da palavra com o intuito de produzir sentidos, e estes sempre influenciados pelas relações sociais com suas estruturas de poder, de modo que os

discursos trazem consigo marcas e influências destas estruturas, sendo, portanto, um veículo de expressão da ideologia. Quem discursa está ligado a um viés ideológico e nunca livre dos dispositivos de poder. Para a autora, a relação entre a linguagem e a ideologia pode ser analisada por meio do discurso ao buscar compreender como os significados são produzidos na linguagem discursiva.

Assim, configura um desafio interessante o esforço de analisar não o que os dados querem dizer, mas como dizem o que dizem no contexto de produção dos discursos. Que interpretações são possíveis a partir das marcas discursivas e do referencial teórico adotado? Que sentidos e quais ideologias são suscetíveis de percepção e interpretação a partir das pistas reveladas nos discursos dos sujeitos? Sem a pretensão de enunciar a verdade ou a solução para os problemas levantados, tal processo de análise permite um viés interpretativo comprometido com o processo reflexivo sobre os fenômenos envolvidos nos processos formativos, ampliando as possibilidades de compreensão dos mesmos.

4. Observações preliminares e possíveis interpretações

O contato do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, Coordenador e Professores ocorre em âmbito profissional por meio da ação supervisora. Este contato é mais próximo e frequente junto ao Coordenador Pedagógico e mais esporádico com os professores, ocorrendo nos momentos de participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe e, eventualmente, nas formações semanais (DPC). Tais inserções e participações contribuíram ao envolvimento do pesquisador com as questões ligadas à formação e ao currículo e às influências do processo formativo na escola no desenvolvimento curricular.

Como já citado anteriormente, o currículo estabelecido para a Rede escolar SESI/SP está pautado na abordagem sociointeracionista e se desenvolve na tríade ensino, aprendizagem e pesquisa. Há um esforço para que os conhecimentos não sejam apropriados pelo aluno de forma passiva oriundos de um ensino transmissivo, mas que haja um processo de mobilização, um movimento dos alunos a partir de problematizações que o façam por meio da pesquisa, do diálogo, do uso da tecnologia, da interação com colegas e professor, avançar progressivamente na apropriação dos conhecimentos. Tais concepções estão expressas como diretrizes metodológicas nos Referenciais Curriculares da Rede Sesi/SP. Paralelamente a este aspecto do

currículo, há a descrição dos conhecimentos a serem aprendidos em cada área e componente curricular juntamente com orientações sobre a didática específica de cada componente, ou seja, as orientações metodológicas relacionadas à didática do ensino da matemática, língua portuguesa, ciências, artes, e assim sucessivamente a todas as disciplinas que compõem o currículo.

Uma análise preliminar das pautas de formação realizadas em 2018 até o presente momento, observa-se a alternância de discussões que ora miram nas questões metodológicas gerais, envolvendo avaliação da aprendizagem, usos de recursos e planejamento docente, e ora buscam abordar questões relacionadas às práticas de leitura e produção escrita e as respectivas práticas docentes de mediação na leitura e intervenções nas produções escritas dos alunos.

Desta aproximação inicial constata-se que as formações são planejadas antecipadamente em relação aos assuntos e estratégias utilizadas com os professores, a partir do levantamento de necessidades de formação dos mesmos. As questões curriculares mais presentes se relacionam às melhores formas de desenvolver tanto as diretrizes metodológicas quanto as relacionadas à didática específica, como no caso do trabalho desenvolvido com a leitura, produções escritas, experimentação no ensino de ciências e a abordagem triangular no ensino de arte.

Algumas indagações possíveis podem ser direcionadas às demais demandas que fazem parte do desenvolvimento curricular, como a integração curricular, tendo em vista que no 1º ao 5º ano os componentes curriculares são integrados em cada área de conhecimento, e, portanto, como os pontos de contato entre os componentes são ou já foram tratados com os professores? Que espaços tem ocupado nos momentos de formação o componente de arte? De que forma os professores participam da formação, com seus saberes, dúvidas e anseios referentes à concretização do currículo? Como o formador dos professores, na figura do Coordenador Pedagógico, organiza e desenvolve o processo formativo considerando as demais atribuições a que responde na escola? Estas e outras indagações constituíram-se em objeto de reflexão ao longo deste trabalho e foram contempladas ao longo das tantas ideias que se seguem por entre as páginas a seguir.

II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A QUALIDADE EM QUESTÃO

Historicamente, no processo de desenvolvimento humano, dos desejos de elevação do espírito dos homens, do sonho de uma convivência mais harmônica entre os diferentes grupos sociais, a educação formal e não formal, junto a outras estruturas sociais, figura como um dos mecanismos da consecução do projeto de sociedade.

Assim como outros segmentos, a educação sofre os impactos das transformações sociais. Há uma atenção à velocidade das mudanças com a globalização e a mundialização das relações, a forte influência dos meios de comunicação de massa que, em escala global definem novos gostos e comportamentos, o avanço das tecnologias de informação e comunicação redefinindo as noções de tempo e lugar, os novos agrupamentos identitários reivindicando direitos sociais, os deslocamentos de valores até então fixados como seguros e verdadeiros, os processos migratórios e o encontro entre culturas, os novos conflitos ideológicos, a degradação ambiental, configurando um cenário complexo, ambíguo e contraditório, difícil de ser tratado de forma isolada e que requer pensá-lo de forma complexa e integrada a um conjunto de fenômenos sociais.

Do ponto de vista social, estas marcas do contemporâneo estão presentes em nosso cotidiano e vivemos e nos relacionamos com elas, somos marcados, agimos e reagimos diante delas, mais do que isso, somos constituintes delas. Ao mirarmos para as influências destes processos na educação, assim como seu compromisso frente à construção do projeto social, nos vemos diante de um desafio de proporções significativas. As estruturas de educação em âmbito formal e não formal se veem impelidas a articular e a negociar com uma série de forças de ordem política, econômica e social que tem direcionado os processos educacionais para fins utilitários e imediatistas. Em um processo de constantes batalhas e disputas, os sistemas educacionais travam o discurso da qualidade em educação como argumento para o desenvolvimento social.

Para Gadotti (2013), o fato da quase totalidade dos alunos terem adentrado à vida escolar revela apenas a quantidade de crianças e jovens incluídos na escolarização, mas longe de significar por si só uma espécie de qualidade, já que esta abarca um status de qualidade sociocultural e socioambiental, ao que denomina de “qualidade eco-político-pedagógica”. O autor destaca a qualidade para além do

compromisso com os saberes científicos, preocupando-se com a formação para a vida social.

Articular a educação com os objetivos ligados ao viver bem e viver melhor no usufruto dos bens culturais de modo a capacitar os alunos a usufruírem dos conhecimentos historicamente acumulados, assim como agirem no sentido de transformarem a realidade social, refere-se ao que Paro (2001) aborda ao escrever sobre a escola no contexto da globalização. Assim a qualidade se apoia na capacidade dos indivíduos em atuarem ativamente sobre seu meio buscando transformá-lo coletivamente para viver melhor.

Gentili (1994) direciona críticas à vinculação da qualidade da educação relacionada aos preceitos mercantis da sociedade, quando associam critérios de eficiência, produtividade, competitividade e rentabilidade como critérios de qualidade. Destaca a excessiva preocupação com a mensurabilidade dos processos como instrumentos de regulação das intenções e interesses do mercado, desconsiderando as diferenças econômicas e culturais; Chama a atenção para o fato de que esta ideologia não se preocupa com os excluídos dos bens sociais e privilegia aqueles que já têm maiores condições econômicas e culturais para adaptarem-se às exigências do ensino, ignorando os preceitos da equidade e concluindo que qualidade para poucos não é qualidade é privilégio.

Severino (2011) relaciona a qualidade da educação ao trabalho com o tripé formado pelo domínio do saber teórico, apropriação da habilidade técnica e sensibilidade ao caráter político das relações sociais, de forma que os educadores estão envolvidos em um compromisso com o destino dos homens, com uma sociedade mais justa e equitativa.

Freire (2001) discute a qualidade na educação como uma questão política e de postura ético-democrática que não comporta neutralidade, mas o posicionamento em defesa de um fim, um sonho, uma utopia, sempre dirigido à melhoria das condições de vida de grupos menos favorecidos socialmente.

Os aspectos da qualidade trazida pelos autores citados, como compromisso com a sociedade mais justa, com o viver bem e com a transformação social, figuram como grandes desafios da atualidade e não se limitam apenas às escolas, mas a diversas estruturas sociais ligadas à educação. No entanto, ao reportar à escola, a construção da qualidade social requer um conjunto de condições ligadas a uma série

de processos, sujeitos e políticas perpassando os órgãos centrais da administração dos sistemas, as escolas com suas culturas e enfrentamentos, até os níveis de participação da comunidade escolar. É fato que, nenhuma das condições, quando atuando sozinhas, conseguem avanços significativos em direção à qualidade. Políticas educacionais verticalizadas e unidirecionais, representam apenas uma parcela das condições necessárias para um trabalho com qualidade nas escolas, muitas vezes com reformas parciais que não tocam em estruturas centrais do sistema. Dentre estas condições, se destaca uma delas visto ser um dos focos da pesquisa, mas cientes de que faz parte de um todo que requer sincronia em seu desenvolvimento.

Dentre os vários elementos que constituem o conjunto de condições para a tão almejada qualidade da educação básica, a formação de professores aparece como uma das mais importantes, oportunizando as condições para que o corpo docente possa pensar e repensar seu fazer coletivamente frente às novas demandas educacionais colocadas para a escola.

Diante de todas as transformações do final do século passado e início deste, recai sobre a escola novas e diferentes demandas para as quais os agentes escolares devem se reinventar, rever conceitos, hábitos e práticas, buscando atitudes e ações coerentes com as demandas educacionais atuais. Neste sentido, Nóvoa (2002) aponta a necessidade da construção de uma nova pedagogia questionando formas unificadas e padronizadas de ensinar, diante dos desafios impostos tanto pelo avanço tecnológico, quanto às questões da diversidade e inclusão social. Tal contexto impõe como uma das exigências para a qualidade, os processos de formação dos profissionais da educação, destacando-se como uma das condições para o sucesso das reformas educacionais. Assim é que, a existência e permanência de espaços formativos no interior das escolas se faz tão necessário quanto urgente nos diversos sistemas educativos.

Pimenta (1999) destaca que a educação enquanto prática social, tem por finalidade o processo de humanização dos sujeitos, característica dos seres humanos que em sua incompletude nascem em uma sociedade, afetam e são afetados pela cultura, constituindo suas identidades e subjetividades. Completa ainda que este processo de humanização só se dará na medida em que possibilitar ao ser humano ser sujeito ativo na construção de sua história e da sociedade. Assim, vivemos em

permanente formação e transformação de nós e dos outros, afetando e sendo afetados.

Freire (1996) descreve que o ser humano como um ser inacabado, constituído histórica e socialmente, tem capacidade de discernimento e consciência de seu inacabamento. Movido por sua vocação ontológica em “ser mais” dispõe-se em ir além e ultrapassar os condicionantes do tempo e espaço, pela capacidade transformadora de seu meio movendo-se junto com os outros como sujeito de sua história e cultura. Diferente dos animais o homem é um ser em permanente busca, insatisfeito, curioso e disposto a descobrir e aprender. Desta forma, como característica do humano, a condição do inacabamento sugere um constante estado de querer saber mais, uma recusa ao determinismo, colocando em jogo uma postura de crítica da realidade, indagação e de vir a ser permanente.

Mészáros (2008) ao defender uma educação ampla e profunda como possibilidade de romper com a lógica capitalista e desafiar as formas de internalização da educação formal, propõe uma formação para toda a vida e para a vida, que, desenvolvida em instituições formais e não formais, deve levar os indivíduos à emancipação e transformação social.

As instituições educacionais constituem-se em espaços privilegiados de aprendizagem de todos os trabalhadores, que independente de sua função, são agentes educacionais envolvidos com a formação de crianças, jovens e adultos. Desta forma, não somente alunos e professores, são sujeitos de formação, mas toda a equipe escolar. Bolívar (2003) denomina como comunidade de aprendizagem, um lugar em que todos estão em formação e buscam conhecimento para si e para o coletivo.

Ao buscar compreender o sentido da palavra formação, recorre-se a Garcia (1999) para quem a formação pode ser entendida como “função social” de transmissão de saberes, representando um saber fazer e um saber ser, pode ser entendida também como “processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa” com desenvolvimento pessoal por meio de experiências e aprendizagem, e por fim, “formação como instituição” referindo-se à formação idealizada e realizada por uma estrutura organizacional.

O dicionário Aurélio traz o sentido de formação como ação de dar corpo ou forma, constituir, organizar, conceber, imaginar. Para longe da ideia de formação

enquanto treino ou adestramento, tomamos a palavra “constituir”, como a mais próxima do conceito de formação enquanto processo de constituição do sujeito na relação com outros sujeitos, de forma que será com esta visão de formação que se discute a formação continuada de professores.

Ainda, nos trabalhos de Garcia (1999) a formação consiste em um encontro de pessoas, reunidas com intenções claras e objetivando alcançar alguma mudança por meio da interação formando e formador.

Álvaro-Prada e Freitas (2010) afirmam que a formação é um processo de desenvolvimento humano, tendo em vista que os professores ao exercerem sua atividade profissional, constroem novos conhecimentos a partir dos saberes que já possuem e, vivenciando a realidade do cotidiano escolar, formam-se e fazem sua leitura de mundo.

Ideia semelhante é desenvolvida por Feldman (2009) ao considerar que pensar a formação docente é sempre pensar a formação humana nos conduzindo a processos de mudança compreendidos como “aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidade de um mundo melhor, de uma melhor convivência entre as pessoas”. (FELDMAN, 2009, p.75)

Compreendendo a formação como uma necessidade pessoal e profissional, pode-se afirmar que se trata de um processo multifacetado, contribuindo, tanto na constituição da pessoa, quanto do profissional, indo alcançar a própria instituição, à medida que o desenvolvimento da profissão implica em uma melhor atuação docente e, conseqüentemente, mais condições de alcance dos objetivos da instituição. É desta forma que os processos de formação ocorrem em nossa vida por meio das experiências pessoais e profissionais que vivemos não limitados ao acaso, mas com necessidade de espaços deliberadamente criados para esse fim, qual seja, refletir sobre o fazer cotidiano, até que progressivamente, possa transformá-lo em fazeres coletivamente mais conscientes e mais elaborados, que caminharão com os profissionais em permanente transformação ao longo da vida.

1. Formação de professores

A história da formação de professores revela o quanto os fatores econômicos, políticos e sociais exercem influência nas políticas e estratégias de formação ao longo dos tempos e alguns autores que tratam esta temática, Imbernón (2010, 2009), Nóvoa (1992), Pimenta (1999), Azevedo (2012), vão desvelando por meio da história os acontecimentos que revelam as mazelas, dilemas, conquistas, avanços e rupturas sofridas pelo percurso da formação docente.

Embora a preocupação com a formação de professores esteja presente desde a instituição da escola, em seus estudos, Imbernón (2010), ressalta que a análise da formação do professor como campo de conhecimento não se desenvolve até 1970, nos países latinos, período em que predominava um modelo individual de formação, em que, após a formação inicial cada um seguia um caminho formativo considerado mais adequado. Formavam-se poucos professores os quais detinham um saber que perdurava por toda a carreira. A partir de 1980, a marca da formação esteve fundada na racionalidade técnica⁸ cujo objetivo era desenvolver as competências do bom professor. Os cursos proferidos aos professores enfatizavam o treinamento e análises de competência técnica relacionada ao saber fazer, a estratégias e técnicas de ensino a serem transmitidos aos docentes para que os mesmos as reproduzissem junto aos alunos. Nos anos 1990 ocorre a institucionalização da formação continuada, objetivando aperfeiçoar a prática educativa para atender às transformações sociais da época, porém ainda marcada pela racionalidade, com a visão uniforme e determinista da ação docente, gerando formações em modelos padronizados idealizados e desenvolvidos por especialistas, externos à escola. Também nesse período se intensifica a preocupação da Universidade com os estudos teóricos, a disseminação de literatura sobre o tema, realização de seminários, congressos, encontros e similares. Embora tenha sido uma época de avanços na formação, a distância entre teoria e prática docente ainda estaria longe de ser minimizada. Os anos 2000 marcam a crise institucional da formação, visto que com um sistema educacional obsoleto há que encontrar uma nova forma de fazer a educação e, portanto, a formação. Começa-se a pensar em uma formação para além das disciplinas, que envolvam mais a participação docente, analisando o que já foi aprendido e o que falta aprender. A

⁸ Originário do positivismo assenta-se na ideia de que o professor terá uma prática adequada ao aplicar com rigor teorias e técnicas aprendidas, e que basta seguir aos procedimentos para que haja sucesso na aprendizagem. Kincheloe (1997).

ênfase da maioria dos países no neoconservadorismo leva a processos formativos que retomam o modelo aplicativo-transmissivo com as ideias de professor eficaz e das competências que deve desenvolver.

Nóvoa (1992) confere à década de 1970 o marco do debate sobre formação de professores e a preocupação com a formação inicial em instituições de ensino superior. A década de 1980, segundo o autor, suscita demandas decorrentes do que chamou de explosão escolar, que trouxe para a escola indivíduos com necessidades diversas, com realidades diferentes, exigindo novas atitudes e conhecimentos dos professores, gerando por pressões políticas e sindicais programas caracterizados como profissionalização em exercício. No entanto, relata que tais programas apenas reproduziram os debates iniciados na década e, embora a formação de professores ocupe lugar de destaque seu conteúdo estava mais voltado aos interesses do Estado do que propriamente às necessidades dos docentes, ampliando o sistema de controle das escolas com um discurso de descentralização disfarçado de estímulo à participação, que na verdade tinham a intenção de atender aos objetivos das reformas instituídas.

No que se refere à formação continuada, Malglaive (2003) distingue duas fases da formação em sua relação com a organização escolar, a primeira denominada “da marginalidade à mediação”, que tem como característica o modelo escolar para suprir as deficiências da formação inicial. Tratava-se de um modelo transmissivo, sem a participação dos professores e sem relação com as necessidades da organização escolar. A segunda fase, denominada “da mediação à integração”, refere-se a uma aproximação da formação com as necessidades de desenvolvimento pessoal e organizacional, com a intenção de desenvolver ao mesmo tempo o indivíduo e a instituição, sendo sobre o que os esforços tem incidido atualmente.

Na atualidade observa-se um descompasso entre o discurso teórico e o que ocorre na realidade, tendo em vista um retorno a modelos de formação que privilegiam a racionalidade técnica, embora com denominações mais atuais, porém, guardando o princípio da reprodução de modelos pelos professores, da transmissão de saberes supostamente não dominados pelos docentes.

Com a obsessão por avaliação externa, o discurso da formação continuada volta-se para o trabalho com as habilidades e competências, como se estas se rendessem facilmente ao controle por medição, ou fossem transmitidas ao outros por

meio de pacotes fechados. Na verdade, (Gatti, 2008) chama a atenção para uma abordagem cognitivista traduzida em uma linguagem mais atual, a das competências, e faz uma crítica à visão utilitarista da educação, ao priorizar o saber fazer e deixar de lado a dimensão humana relacionada às relações e ao viver junto e, ao que acrescentaria a dimensão crítica do ensino.

Entre educadores brasileiros, é difícil falar em técnica; bem mais fácil é falar em competência. Assim, a ideia do imprescindível desenvolvimento de competências – cujo enunciado tem sido ambíguo e pouco questionado – é apropriado e utilizado por amplos setores educacionais e por todas as gestões da educação em suas políticas nos últimos anos. O que se quer dizer e esperar com isso não fica claro, uma vez que a expressão é empregada em uma polissemia impressionante. (GATTI, 2008, p. 63).

A autora ainda destaca o surgimento de ampla quantidade de cursos de formação continuada por meio de extensão universitária e pós-graduação lato sensu, presenciais e à distância, nem sempre atendendo às necessidades reais dos professores, com abordagens mais genéricas e que deve ser objeto de análise e normatização, tendo em vista as preocupações que tem suscitado a partir do conhecimento de seu desenvolvimento junto a alguns alunos e instituições, indicando que a formação dos profissionais da educação, inicial e continuada ainda não alcançou seu lugar de importância e destaque merecidos.

2. Um olhar para a formação inicial e continuada

Analisar os processos de formação de professores implica direcionar o olhar desde a formação inicial com seus dilemas e desafios, até a formação continuada, igualmente com todos os obstáculos e superações pelos quais já se passou. A formação inicial, por não ser o objeto de estudo neste trabalho, é abordada de forma panorâmica, de modo a auxiliar na compreensão do desenvolvimento da formação contínua já que tem influência sobre esta.

Pimenta (1999) ao descrever sobre a formação inicial relata que os alunos das licenciaturas, inicialmente, chegam com as representações dos professores que tiveram, das experiências que possam ter tido como professores, do conhecimento que possuem da profissão de professor, porém ainda não se identificam como professores por olharem para a escola e para a docência com a visão de alunos, indicando o desafio de ajudar os futuros professores nesta passagem de verem-se como professores.

Leite (2007) afirma que os estudos sobre formação inicial “mostram que os docentes não estão sendo formados, não estão sendo preparados a contento [...], para enfrentar a nova realidade da escola e assumir as novas atribuições que lhes cabem”. (LEITE, 2007, p. 35). De fato, quando as escolas recebem os egressos das licenciaturas, observam algumas dificuldades originárias no processo de formação que não têm contribuído para preparar os docentes ao exercício da profissão:

[...] ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 1999, p. 16)

Gatti (2011) afirma a necessidade e urgência de mudanças nas estruturas formativas e nos currículos de formação para diminuir a fragmentação presente nos cursos atuais, de modo que a formação não seja pensada somente a partir das ciências e dos diversos campos disciplinares, mas de sua função social, o que exige partir do campo da prática profissional.

Palma Filho (2007) ao discorrer sobre a política nacional de formação de professores considera essencial evitar a fragmentação e hierarquização dos conteúdos da docência, de modo que não deve haver privilégios entre conhecimentos construídos na experiência profissional e saberes teóricos, pois ambos têm seu grau de importância e devem compor os processos de formação dos professores.

Imbernón (2010) enfatiza que muito do que será o futuro professor, terá sua constituição na formação inicial, muito de suas crenças, imaginários, ideias e valores serão desenhados nesta etapa formativa, o que presume um compromisso grandioso das instituições de formação junto à categoria profissional e à educação, para o que o autor destaca ser necessária uma formação científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal.

Um currículo diversificado é o que propõe Imbernón (2010) para a formação inicial dos professores, abrangendo uma formação multidisciplinar para integrar os conhecimentos das disciplinas, pesquisa sobre os alunos e seus contextos, adoção de metodologias que propiciem processos reflexivos sobre a realidade social e a educação e um lugar de destaque para a integração deste trabalho com as práticas reais nas instituições educativas.

Giroux (1997) enfatiza que a formação inicial não tem se preocupado com o pensamento crítico dos futuros professores, assim como ocupado espaços públicos ou políticos de modo a analisar as formas como a cultura e o poder estão interligados e operam no sentido de manter a ideologia dominante. Para o autor a escola é um espaço de luta por democracia e justiça social, por isso os professores precisam estar engajados atuando como “contra esfera pública” em oposição ao interesse hegemônico.

Giroux (1997) e Kincheloe (1997) defendem uma formação crítica dos professores envolvendo os estudos em teoria social, política e distribuição do poder na sociedade e nas instituições de ensino, visto argumentarem a indissociabilidade entre educação e política e uma forte crítica à neutralidade do conhecimento defendida pela racionalidade técnica.

[...] o espaço político que a formação de professores ocupa hoje, continua, de maneira geral, não dando ênfase à luta pelo fortalecimento dos professores. Além disso, ele serve para reproduzir as ideologias tecnocratas e corporativas que caracterizam as sociedades dominantes. [...] os programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem no interesse do estado, cuja função social, é basicamente sustentar e legitimar o status quo. (GIROUX, 1997, p. 197)

O que se observa são necessidades de revisão de práticas formativas tanto do ponto de vista da formação técnica quanto política de modo articulada, englobando os conhecimentos científicos, políticos e sociais em uma perspectiva crítica e de transformação. Tal currículo de formação requer revisão das estruturas de organização dos cursos de licenciatura, questionamento de interesses de grupos diversos, e, por conseguinte, enfrentamentos e embates no cenário da universidade, onde sabemos, atuam forças e vertentes em várias direções. Uma tarefa difícil e que não pode continuar admitindo sucessivos adiamentos ou reformas que não modificam o cerne de seu funcionamento e produzem consequências que repercutem no ingresso da profissão, aumentando os desafios da continuidade dos processos de formação.

Ingressando na vida profissional, e, deparando-se com uma série de desafios no cotidiano escolar que vão desde escassez de recursos, individualismos entre colegas, excesso de burocratização até o atendimento às diversidades e exigências dos alunos, os professores se veem diante da necessidade de discutir seus dilemas

com seus pares, buscar alternativas e caminhos para tais desafios, de maneira que prescindem da continuidade de seus processos formativos.

Assim, formação em serviço ou formação continuada, refere-se a processos formativos desenvolvidos paralelamente à atuação profissional, auxiliando na constituição do fazer docente a partir das experiências vividas no ato de ensinar. A formação ao longo da vida traz o significado do desenvolvimento pessoal e profissional, da disposição permanente para aprender. Álvaro-Prada e Freitas (2010) destacam que enquanto seres humanos, estamos permanentemente em formação, aprendendo coisas novas por meio das relações que estabelecemos com nossos pares.

Candau (1996) ressalta que a preocupação com a formação continuada dos professores não é nova, e sempre esteve presente nos processos de reformas pedagógicas dos sistemas de ensino, no entanto, na grande maioria dos casos a formação deu-se com ênfase na reciclagem dos professores, ora em cursos promovidos pelas instituições de ensino, ora por universidades. A autora faz crítica a estas modalidades de formação por não apresentarem relação com a prática profissional dos professores.

Imbernón (2009) destaca os avanços com os estudos sobre formação continuada relacionadas à crítica da racionalidade técnica, às formações verticalizadas e a aproximação com as instâncias educativas e as produções teóricas sobre o tema, entretanto, pontua os poucos avanços observados nas dinâmicas das instituições. Amplia suas análises para as dificuldades enfrentadas diante de políticas que privilegiam a homogeneização de processos, focam em conceitos de eficiência e eficácia, considerando um “retorno ao passado” e, indicando a necessidade de uma “reestruturação moral e intelectual” iniciado pela reivindicação às melhores condições de trabalho.

O objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituá-lo professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social. IMBERNÓN (2009, p. 37)

Álvaro-Prada e Freitas (2010) alertam para as finalidades da formação continuada, com ênfase a suprir as lacunas da formação inicial, sanar problemas escolares do cotidiano, implantação de programas e projetos, configurando programas de formação isolados e de curta duração para cumprir uma finalidade específica, que

não se transforma em aprendizagens significativa aos docentes. Os autores abordam duas visões atribuídas à formação, considerando-a como treinamento e como consumo. Denominada de capacitação, reciclagem e aperfeiçoamento essa visão de formação traz consigo um modelo tecnicista, por considerar a carência de conhecimento dos professores e a necessidade de oferecer cursos previamente elaborados que, ao serem consumidos pelos professores, supostamente seriam colocados em prática na ação docente. Tais modelos de formação, ao considerar o professor desprovido de conhecimentos e a necessidade de reparar uma deficiência profissional, não alcançaram seus objetivos, dado que a ação docente carrega uma complexidade que não se resolve com transposição de modelos pré-estabelecidos.

Giroux (1997) propõe, como uma forma de reestruturar a atividade docente, considerar os professores como “intelectuais transformadores”. Descreve que a atividade humana envolve atividade de pensamento e, por mais rotinizada que seja, integra pensamento e ação. Desta forma, faz severas críticas à racionalidade tecnocrática e instrumental que separa as atividades de planejamento das de execução, atribuindo aos professores tarefas de executar procedimentos e instruções, afastando-os dos processos de deliberação, reflexão e tomadas de decisão.

Dentro desse discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a ele apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens. (GIROUX, 1997, p. 161)

Feldman (2009) afirma que para formar professores no cenário atual é necessário que se leve em conta a provisoriidade do conhecimento, uma das razões pelas quais velhos paradigmas já não respondem às necessidades desse tempo. Afirma ainda que vivemos no ensino, um momento de mudança do paradigma racionalista-instrumental para o comunicativo-dialógico. O primeiro baseia-se no positivismo, em que o professor é visto como um aplicador de modelos e o segundo, concebe o professor como pessoa e profissional que ensina e aprende em contextos de interação.

Segundo Aquino e Mussi (2001), os desafios impostos à ação docente, os baixos resultados das práticas escolares, constituem-se em razões para um remodelamento das práticas de formação até então desenvolvidas, saindo de um modelo em que a formação era realizada anterior ao ingresso na profissão e em

contextos alheios aos da prática profissional, instaurando processos formativos que ocorrem paralelamente ao exercício da prática docente, ao qual denominou formação docente em serviço. Os autores assinalam ainda que, a disseminação desta formação possibilitou a constituição dos saberes docentes, e ao mesmo tempo, uma forma de controle institucional sobre as escolas e a ação docente.

Neste sentido, a formação em serviço operou uma dilatação dos mecanismos de poder sobre a profissão, ao funcionar como campo de validação dos tipos de saber que deveriam circular no exercício mesmo da docência, indicando gradualmente, maneiras de se proceder no ofício. (AQUINO; MUSSI, 2001, p. 227)

Por mais direcionada e prescritiva que seja o trabalho do professor, a natureza de seu ofício não comporta a isenção do trabalho intelectual e crítico, sob pena do maior dos riscos, que é o da omissão aos fins da educação e da escola. Por isso, o caráter ético da profissão, comprometido com a formação de outras pessoas, sejam crianças, adolescentes ou adultos, não admite uma obediência a objetivos institucionais ligados aos interesses de mercado, mas uma postura, por menor que seja, de consciência de seu papel, de compromisso com a sociedade sobre a qual exerce influência e é influenciado, enfim, um mínimo de olhar crítico para o cenário de injustiça e desigualdade social a que se está sujeito grande parte da população inserida na escola hoje.

A formação dos profissionais da educação, comprometida com uma sociedade mais justa, se apresenta como um desafio complexo e multifacetado, tendo em vista as diferentes demandas direcionadas para a escola, a divergência de interesses dos órgãos do poder e outros grupos sociais, a ausência de políticas educacionais de continuidade. O professor e a pessoa do professor, ao passar pelos processos da formação inicial e receber o embasamento teórico-metodológico para atuar na docência, traz consigo, como outros profissionais, a demanda pela continuidade de seus processos formativos ao longo de sua atividade profissional, e, encontrando obstáculos e desafios sente a necessidade de discutir seus anseios, encontrar alternativas e progressivamente, superar seus próprios dilemas, situação esta, que a formação continuada pode e deve desenvolver no interior das escolas.

De acordo com Pimenta (1999) a transformação das escolas em espaços nos quais todos tenham acesso ao conhecimento e se desenvolvam de acordo com as exigências da contemporaneidade se mostra como uma tarefa complexa exigindo a atuação de todos os envolvidos com o ato educativo que vão desde os profissionais

da escola, a comunidade do entorno e os governantes. Os professores são peças chave nesse processo e dão sua contribuição na desafiadora tarefa de ensinar. A autora reforça que nos anos 1980 e 1990, vários países voltaram sua atenção para a formação dos professores para o alcance dos objetivos de melhoria da escola. Vemos que tais preocupações dos governantes sempre tiveram ligação com a base econômica e desenvolvimento industrial da sociedade, direcionando para a escola a formação de pessoas aptas para atender às exigências do mercado, processo esse concretizado por modelos curriculares e materiais didáticos impostos às escolas e idealização de processos de formação docente coerente a esta lógica, como de forma mais ampla poder-se-á verificar mais adiante.

3. Saberes docentes e identidade profissional

A identidade profissional, como construção social a partir das práticas de uma profissão está diretamente relacionada às formas pelas quais este fazer laboral é significado socialmente e que imaginários são capazes de configurar em um dado espaço e momento histórico. Imbernón (2009) aborda a relação do desenvolvimento profissional com os processos de construção de identidade e enfatiza que, embora a formação inicial e continuada sejam elementos importantes, uma melhora nestes processos, por si só não é suficiente, se outros fatores ligados às condições de trabalho não sofrerem também processos de melhoria.

Para Pimenta (2009) a identidade profissional se constrói por meio dos sentidos e da revisão permanente dos significados atribuídos à profissão, das tradições e práticas reconhecidas socialmente como positivas, do confronto entre teoria e prática assim como do surgimento de novas teorias. Aponta ainda que a identidade também é construída pela forma com o que os professores enxergam seu fazer a partir dos valores, crenças, saberes, angústias e dilemas da profissão, além das formas de relação que estabelece com seus pares e outros grupos sociais.

O contexto em que trabalha o magistério, tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. (IMBERNÓN 2010, p. 14)

As novas exigências sociais implicam um reordenamento da profissão, e por conseguinte, uma nova configuração identitária que vai, aos poucos sendo construída em meio a tensões. Na profissão de professor, o discurso que lhe confere valor e as suas reais condições de trabalho revelam a lacuna a ser preenchida, visto terem impacto na forma pela qual são vistos socialmente. Os meios de comunicação como veículo formador de opinião não têm contribuído à valorização deste profissional junto a outras profissões.

Segundo Imbernón (2000), a profissão de professor, é considerada por vezes, como semi-profissão sem contornos definidos, aliada à inexpressiva valorização social, baixa remuneração e precárias condições de trabalho, possui ainda hoje uma identidade em construção, em processos de luta por reconhecimento e valorização. O caráter técnico de aplicação e reprodução atribuído ao seu papel, excluindo-o dos processos de elaboração das políticas e currículos, promove segundo o autor a alienação profissional, desenvolvendo um comportamento que espera que as ideias e soluções sejam externas, trazidas pelos especialistas. Este conjunto influi diretamente na construção da identidade docente e traz consequências ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Para além do conformismo com o status social da profissão, Imbernón (2010) descreve sobre a identidade coletiva como um caminho para o desenvolvimento pessoal, profissional, ressaltando que no coletivo são abordadas as questões sobre melhorias laborais e nas relações de trabalho, de forma que estas discussões fazem parte da construção da identidade docente e podem potencializar movimentos de mudança.

No entanto, a constituição da identidade, como processo social que envolve o grupo de professores, requer a busca do rompimento com o isolamento da profissão, com o fechamento dos professores em suas salas de aula, em suas escolas sem compartilharem seu fazer, seus sucessos e incertezas, em uma ausência de diálogo e interação que limitam a configuração do coletivo. Imbernón (2009) salienta que as estruturas escolares não foram projetadas para favorecer esta interação, dada a distribuição das salas de aula, divisão do ensino, organização dos horários, hierarquia profissional e propõe que a formação caminhe na contramão deste contexto por meio da criação dos grupos colaborativos, o intercâmbio entre escolas e a filiação a organizações.

O próprio ambiente escolar e a rigidez de sua organização com a divisão do trabalho e estilo de gestão impõem à formação um dos primeiros entraves sobre os quais há que se investir esforços, quando não, movimentos que reivindiquem a garantia do espaço para o encontro dos professores, embora, muitas vezes isto esteja condicionado aos centros de poder. De toda forma, se construir um projeto de formação que considere o trabalho colaborativo constitui uma das formas de superar a fragmentação do trabalho docente, as reivindicações e lutas pelas melhorias das condições de trabalho e salário, precisam inserir em suas pautas as questões que garantam o espaço da formação continuada na escola.

Imbernón (2009), considera que tanto as práticas profissionais quanto pessoais necessitam por vezes de processos de reflexão individuais, mas que isso não deve ser confundido com individualismo, mas a expressão da individualidade das pessoas. Alerta que as exigências do ensino na atualidade exigem a superação do isolamento e individualismo, promovendo a cultura da participação e do trabalho coletivo. Para caminhar neste sentido, propõe o chamamento do grupo ao compromisso e à responsabilidade, compartilhando objetivos e metas, por meio da construção de uma relação de diálogo em que os professores se sintam parte da equipe, possam expor suas ideias, possam discordar e criticar, e, ao mesmo tempo, criar e regular o próprio trabalho.

Pimenta (2009) descreve que a pedagogia, na formação inicial de professores, já passou por momentos de ênfase nos assuntos da didática e outros no saber científico, mas esteve sempre longe dos saberes ligados à experiência, ao fazer docente, em situações reais e concretas de ensinar. Destaca que não há como o profissional construir seus saberes ligados ao fazer senão a partir deste próprio.

A constituição do profissional professor se faz pela mobilização de uma diversidade de saberes, que ao se entrecruzarem, estabelecem relações diversas entre si, ora de complementaridade, ora de oposição, em um movimento permanente ao que Mizukami (1996) denomina de “sínteses pessoais”, que só são possíveis por meio do exercício da docência.

Houssaye (1995) apud Pimenta (1999) alerta para as ilusões da pedagogia, ao dar como certas e automáticas as relações entre teoria e prática, em que o professor:

- Conhecedor do assunto, conseqüentemente saberá ensinar, referindo-se à ilusão do saber disciplinar

- Conhecedor do como desenvolver um saber disciplinar, saberá como aplicar este saber, referindo-se ao saber didático
- Conhecedor dos métodos de pesquisa, saberá pesquisar seu fazer, referindo-se à ilusão do saber pesquisar
- Conhecedor das práticas vivenciadas, saberá compreendê-las à luz da teoria, referindo-se à ilusão dos práticos.

Tal relação não é direta já que se trata de conhecimentos que, isolados não atribuem sentido à prática docente, tendo em vista que: “os saberes sobre a educação e a pedagogia não geram saberes pedagógicos, estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. (PIMENTA, 1999, p. 26)

Imbernón (2009) afirma que o conhecimento pedagógico caracteriza a especificidade da profissão, porém não é fixo e vai se modificando ao longo das experiências nos contextos de trabalho em que as práticas são desenvolvidas, pensadas, comparadas, questionadas, analisadas e sempre modificadas. Daí a importância dos processos de formação continuada na constituição dos saberes docentes.

Pimenta (2009) alerta para que a prática docente deva assumir “estatuto epistemológico”, de forma que seja tomada como objeto de análise e sistematização, a partir do que podem ser constituídas novas teorias e novos conhecimentos, admitindo, portanto, que os saberes da docência podem ser elaborados e reelaborados a partir do próprio fazer docente.

O papel da pesquisa na elaboração dos saberes da docência se estende ao ato de pesquisar a própria prática educativa, aspecto fundamental na formação dos professores que Pimenta (2009) considera como “princípio formativo na docência” o qual contribui para a construção da identidade profissional.

Aprender envolve uma interação afetiva muito intensa: de um lado, supõe o aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo incorreto; e de outro lado relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para a conquista de novos saberes, ideias e valores. (PLACCO e SOUZA, 2015, p. 65)

Tais concepções que inserem a prática docente como potencial elemento para construção de conhecimentos da docência, colocam os professores como protagonistas de seu próprio trabalho, no entanto, observa-se o quão distante esta concepção se encontra da realidade e ao mesmo tempo o quanto os professores, em

seu isolamento em sala de aula, encontram possibilidades de trabalho com as poucas condições de que dispõem. Acabam elaborando saberes que se incorporam em suas práticas, muitas vezes de forma irrefletida, mas sempre na intenção de obter sucesso na aprendizagem dos alunos. Construir saberes que articulam conhecimentos práticos e teóricos implicam processos de tomada de consciência e análise embalados por processo de reflexão, constituindo um fluxo contínuo de elaboração de novos conhecimentos. Desenvolver estas habilidades entre os professores e equipe escolar se constitui em um bom caminho para a autonomia e identidade profissional. Auxiliar na formação do professor reflexivo é o que se verá a seguir.

Acredita-se que a forma como o professor elabora seus conceitos do que seja ensinar, a importância atribuída ao conhecimento, ao currículo, concepção de aluno, sociedade, seus valores e crenças atuam como sustentação para as ações desenvolvidas no ato de ensinar, tais crenças nem sempre são perceptíveis no desenvolvimento da ação, daí a relevância dos processos de reflexão sobre sua prática, direcionando o olhar para as atividades propostas e como são conduzidas objetivando pensar e repensar seu desenvolvimento. É o que Mizukami (1996) vem esclarecer sobre o processo de reflexão do professor.

A reflexão oferece [...] a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão, eles aprendem articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal. (MIZUKAMI, 1996, p. 63)

Placo e Souza (2015) abordam, em uma experiência de formação, o conceito de metacognição como um mecanismo para a autonomia do processo de aprendizagem do adulto. Neste processo o professor é estimulado a pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem, em como se deu o aprendizado novo em um processo de tomada de consciência de seu próprio processo de aprender. A atividade da metacognição permite pensar sobre a atividade mental de pensar, e tomar consciência sobre o próprio processo de reflexão. Considera-se, portanto, que a experiência da metacognição pode aprimorar os processos de formação docente, à medida em que possibilita ao docente não apenas pensar sobre a prática de ensinar, mas também sobre seu processo de aprender.

Kincheloe (1997), ao discorrer sobre a formação crítica do professor em processos de pesquisa-ação, destaca que como pesquisadores deles mesmos, ao

descrever as situações vividas, analisar as contradições e jogos de poder que operam nas instituições, vão tomando consciência de seu próprio pensamento e processo de aprendizagem da profissão, produzindo uma “metaconsciência”.

A metacognição, como um exercício de pensamento poderá contribuir aos processos formativos em que se tome a análise das práticas dos professores com o objetivo desocultar as bases em que se sustentam, os fundamentos em que se apoiam, as teorias implícitas, desenvolvendo mecanismos de autoavaliação e elaboração de conhecimentos tanto da prática quanto de si próprios.

Kincheloe (1997), chama a atenção para o que denomina “prática da reflexividade” e seu desenvolvimento como um fim em si mesma, significando desenvolver um processo de reflexão desarticulado de fins e critérios maiores relacionados à uma crítica política e a moral, sob o risco desses processos continuarem aprisionados e servindo às estruturas hierárquicas e alienantes dos sistemas. De fato, um processo de pensamento e reflexão que não esteja ligado aos ideais de aprendizagem e emancipação dos estudantes, pode servir a interesses hegemônicos de reprodução. Como exemplo, podemos recorrer às reuniões com equipe de professores gastando horas de trabalho para discutir, pensar e criar estratégias e ações a serem desenvolvidas com os alunos para que melhorem seus índices em avaliações externas. Considera-se que há reflexão sobre os resultados destas escolas, embora muitas vezes limitados aos índices quantitativos, mas há um forte exercício de pensamento para inserir nas práticas diárias ações que coadunem com as exigências de resultados, revelando um processo reflexivo coletivo de sentido inverso ao almejado.

De forma que, a reflexão a qual foi reportada está comprometida com a criticidade, com a tomada de consciência de processos que levem à transformação, à autonomia da escola e de seus professores.

4. A escola como local de formação

De acordo com Imbernón (2016), a ideia de ter as escolas como centro e ponto de partida da formação, surgiu, institucionalmente, no Reino Unido na década de 1970, ganhando força na Espanha a partir de 1990. Denomina este processo, ora como formação a partir de dentro, ora como formação centrada na instituição

educacional ou simplesmente formação em escolas, deslocando o espaço escolar de um lugar de formação, para o de sujeito central do processo formativo.

A formação centrada na instituição educacional significa, segundo o autor, uma modalidade formativa realizada a partir de dentro do que acontece na escola, envolvendo a equipe docente com a finalidade de mudanças na cultura escolar. Desta forma, as ações formativas devem ser planejadas a partir das necessidades identificadas pelos professores em sua prática educativa.

Acredita-se que, para um real envolvimento e engajamento dos professores em um processo de formação, a identificação com situações concretas de trabalho com seus desafios, incertezas e limitações, produzirá o compromisso com a superação dos limites e dificuldades encontradas no cotidiano, caminhando para um progressivo processo de mudança. Os modelos de formação padrão, oficinas, cursos e seminários, embora guardem seu valor, não se traduzem nas mudanças da prática que se deseja, junto aos alunos, demandando novas formas de realização que guardem relação direta e real com as situações concretas vividas na complexa ação de ensinar nos tempos de hoje, para os alunos de hoje e nas organizações de hoje.

Curiosamente, não raras vezes, identificam-se os docentes, em seus momentos de intervalo na sala dos professores, tecendo comentários, ou fazendo perguntas aos colegas sobre situações com alunos e com a classe, situações essas que envolvem desde o relato de um fato pontual, até a descrição de fatos evocando demandas polêmicas e atuais como questões de gênero, raça, religião, preconceito e discriminação, ou ainda demandas de ordem trabalhista, social, pedagógica, institucional. Sejam quais forem as temáticas eleitas em momentos de casualidade, trazem consigo um potencial elo de engajamento e compromisso, para serem integrados a futuros projetos de formação institucionalizados. O recorte desses momentos testemunha a necessidade que os professores têm de partilhar seu fazer, comunicar suas dúvidas e dificuldades junto aos quais, reconhecidamente, vivem os mesmos anseios e, portanto, compreendem-se mutuamente.

Almeida (2013), alerta para a dimensão da formação centrada na escola ser diferente de uma formação “sentada na escola”, referindo-se a um possível entendimento da formação fechar-se na instituição, sem relação com o mundo e com outras escolas. Destaca que a apropriação dos processos formativos pelos professores, estão relacionadas ao sentido que a ele são atribuídos, o que pode ser

mais facilmente alcançado quando se lida com o contexto de trabalho, favorecendo o desenvolvimento profissional e os processos de mudança na escola, seja nos âmbitos das práticas pedagógicas ou da gestão.

Em concordância às ideias de Almeida (2013), ressalta-se o quanto as escolas precisam acolher as necessidades de seus professores e tomarem estes anseios como foco de discussões, partilhas e reflexões nos momentos formativos. O sentido de comunidade de aprendizagem implica na disposição da gestão e do formador em dispor-se a considerar estas demandas, colocarem-se como aprendentes e apoiadores dos professores. Maior engajamento, compromisso político e responsabilidade poderiam ser conquistados se realmente a formação estiver centrada na escola, o que significa estar centrada nos professores, nos alunos, nas aprendizagens e nas finalidades do ensino.

Segundo Imbernón (2010), tanto o contexto educacional quanto a comunidade que circunda este contexto tem grande relevância na formação. Assim, considera a diversidade destes espaços como produtores de práticas educativas diversas, únicas, específicas na tentativa de atender a uma necessidade educativa complexa, que requerem igualmente tratamento específico nos processos formativos. O autor destaca que serão sobre estas situações advindas da complexidade de ensinar, das quais os professores têm mais dúvidas do que certezas, que a formação centrada na escola deve incidir, reafirmando que a formação deve abordar as “situações problemáticas” dos professores nos contextos em que ocorrem. Tal empreitada requer restituir protagonismo aos docentes, liberdade para falar e ouvir, assim como responsabilidades por seu próprio percurso de formação,

Para Giroux (1997), é preciso reivindicar a capacidade intelectual dos professores, como profissionais capazes de analisarem sua própria atuação, a realidade em que se inserem, os currículos escolares, as formas de ensino, as relações de trabalho, e, por meio de uma reflexão crítica, “fazer das escolas centros de aprendizagem e propósitos democráticos”. Neste sentido, o caráter político da formação continuada se faz por meio da busca coletiva das soluções de problemas que conduzam os estudantes, ao se apropriarem do conhecimento científico, apropriem também as lições da tolerância, respeito às diferenças e da solidariedade, assim como as formas de expressão e luta em defesa destes valores.

Os sistemas de ensino, em que pese a importância da unicidade de processos, princípios e procedimentos, responsáveis por manter e administrar uma rede de escolas, precisam reconhecer e permitir às unidades educativas a expressão de suas necessidades, sua singularidade e os aspectos favoráveis e desafiadores de seus contextos, assim como os espaços de reflexão sobre as culturas estabelecidas, a quem beneficiam e em que precisam ser modificadas.

Operar com processos de mudanças em culturas cristalizadas, cuja divisão do trabalho, hierarquia, verticalização e burocratização são altamente definidos, constitui-se como grandes desafios às escolas e aos formadores. Primeiramente, se se pretende mudanças nas relações entre as pessoas que trabalham na escola, só um processo que envolva todas elas em situação de diálogo e formação, pode lograr algum tipo de avanço. Em geral, a formação envolve os professores e o formador, permanecendo distante o próprio Diretor da Escola e os demais profissionais que participam do processo educativo. A formação centrada na escola, ao promover o desenvolvimento profissional precisa pensar em formação dos professores, mas se almeja o desenvolvimento institucional, há que integrar todos os seus profissionais, em processos dialógicos, de participação, partilha, reflexão e mudança.

5. Desafios do formador de formadores

Caminhar com todos os profissionais da educação no sentido da busca por uma escola com qualidade, mais do que discursar sobre escola democrática, ousar e permitir a prática da participação de todos, contar com professores que minimamente se preocupem com a formação das crianças e adolescentes, são desejos e sonhos partilhados por todos os engajados nos ideais de justiça social e equidade.

No entanto, longe de uma atitude ingênua, da mesma forma que a escola tem nos seus alunos a configuração da diversidade, a expressão das variadas culturas, igualmente os profissionais que trabalham com esta comunidade escolar são pessoas com histórias, crenças, valores e ideias diferentes. Assim os professores como sujeitos da cultura, trazem consigo suas trajetórias pessoais e profissionais, que na interação com colegas, comunidade e alunos produzem outras histórias, assim como geram tensões, conflitos, incertezas e desafios.

É nesta conjugação dos fins da escola com a diversidade da equipe docente que o formador de professores se insere no espaço educativo. Carrega consigo responsabilidades e desejos nem sempre possíveis de realizar, vê-se diante do grande desafio de conduzir um espaço de formação que leve ao avanço das práticas educativas, e por fim, melhorias na aprendizagem dos alunos. Trabalha com a possibilidade da transformação do outro, vivendo as tensões e pressões das expectativas que lhe são trazidas pelos superiores, desenvolvendo ações que supostamente contribuirão para a mudança da prática pedagógica.

Para Imbernón (2010, p. 94) “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la e não quando o formador diz ou anuncia”. E completa que esse desejo dos professores é disparado quando conseguem resolver suas dificuldades, dilemas e dificuldades com a prática de ensino, ou seja, quando conseguem resolver uma “situação problemática”.

Durante décadas o papel dos formadores tem se configurado como o de especialistas, sabedores das necessidades do ensino, cujo papel é o de promover a atualização dos professores por meio de programas de formação pré-concebidos. Aos professores cabe a apropriação dos conteúdos recebidos e sua aplicação nas escolas. Naturalmente, tal concepção de formação não tem provocado as mudanças e melhorias na aprendizagem, dado seu distanciamento com a realidade das escolas e dos professores.

Desenvolver processos formativos que tenham de fato impactos positivos e envolvimento dos professores, requer mudar a concepção que o formador tem de escola e docentes. Significa, como abordado por Imbernón (2010, p. 48), considerar o professor como “sujeito que tem capacidades de processamento da informação, de análise e reflexão crítica, de decisão racional, de avaliação de processos e reformulação de projetos”.

Visto desta forma, não cabe um formador explicador, detentor de saberes técnicos e disciplinares, mas outra postura, aberta aos anseios dos professores, aos seus obstáculos, à pesquisa, menos preocupada com o ensino e mais com a aprendizagem dos docentes, uma atitude para fazer do encontro de professores um momento de reflexão sobre suas práticas, onde as incertezas são vistas como naturais e parte do processo, pois refletem as contradições necessárias ao crescimento e desenvolvimento profissional.

Para Placo e Souza (2015, p. 46), “o formador de professor é, ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, o que significa que ao formar, forma-se também”.

Desta forma, construir sentido para e com o formando requer mais do que conhecimentos técnicos sobre formação e condução de grupos, mas uma postura disposta a auxiliar o outro, a compreender seus dilemas sem julgamentos, uma postura dialógica e investigativa, acolhedora e problematizadora, que considere os processos de aprendizagem do outro e os estimule a pesquisa e novas descobertas.

O formador auxilia a refletir sobre situações práticas e a pensar sobre o que se faz durante tais situações, incluindo-se nesse processo, a deliberação a deliberação sobre o valor ético das atuações, sobre o seu sentido e sobre a construção deste, analisando-se para isso, o sentido da educação e submetendo-o à revisão crítica. (IMBERNÓN 2010, p. 95)

Ser formador de formadores implica um contínuo exercício de metacognição, empatia e autoconhecimento para conseguir tocar o outro, não apenas nos processos intelectuais e de análise crítica, mas ao mesmo tempo tocar nas questões afetivas e sociais, no desenvolvimento da confiança e do reconhecimento de seu papel de mediador em que não só o formando, mas o formador também está a aprender e não detém todas as respostas esperadas. Implica desenvolver processos dialógicos que estimulem a expressão de sentimentos e ideias do outro livre de censuras, mas no encorajamento a defesa de posicionamentos. Implica aceitar que se constitui formador no exercício da formação, principalmente, quando o espaço de formação deste profissional é escasso, sendo, portanto, no conjunto das ações de estudo, pesquisa e interação com o outro que a identidade do formador vai se constituindo.

Na escola onde desenvolveu-se a pesquisa, esta responsabilidade é ocupada pelo Coordenador Pedagógico, que tem como uma das principais atribuições a formação dos professores em serviço, além do acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Tais desafios requerem do Coordenador um posicionamento político e social, não somente de natureza técnica, mas humana e política, que remeta à importância de sua formação, visto que os conhecimentos de natureza pedagógica, por si só, não são capazes de dar conta das demandas relacionadas às finalidades da escola.

Um dos elementos com os quais o Coordenador Pedagógico deve apropriar-se de forma crítica é o currículo escolar, sobre o qual há de manter não só

familiaridade, mas conhecimento em profundidade. Trata-se de uma relação pedagógico-política, que supera o conhecimento das intenções curriculares, mas que analisa as distâncias entre o currículo prescrito e as formas pelas quais é compreendido, interpretado, refletido e vivido por todos os profissionais da escola.

Nesta relação do Coordenador Pedagógico com o currículo, a forma de organização dos conhecimentos escolares com a definição dos lugares e tempos, a disputa por espaço e recursos de algumas disciplinas, a formação e as interações entre os professores, constitui-se em um dos focos de análise e crítica para a compreensão e tomada de consciência entre a teoria curricular e o que realmente acontece no interior da escola.

Tais inserções do Coordenador Pedagógico, mediados por uma postura de análise crítica de sua realidade constituem elementos sobre os quais, em parceria com os professores, elabora seus processos de formação continuada.

O Coordenador Pedagógico, inserido neste embate, precisa assumir posicionamentos, adotar postura política coerente às finalidades da escola, imbuir-se de saberes teóricos e práticos que sustentem ações e decisões no âmbito da escola e do órgão central.

Segundo Almeida e Christov (2013), ao descreverem sobre os saberes necessários ao Coordenador Pedagógico, enfatizam a importância de conhecimentos relacionados às relações interpessoais, teorias pedagógicas, a análise das diretrizes curriculares oficiais e não oficiais, aspectos relevantes do mundo atual e suas demandas para a educação, indicando a necessária articulação pedagógica e política como aspectos importantes para a atuação na escola.

No entanto, a formação para a apropriação destes saberes ocorre no próprio fazer da profissão, com tentativas, sucessos e fracassos, que demandam espaços de estudo, escuta e reflexão, em um movimento no qual o Coordenador se sente sozinho e sem apoio. Além disso, recai sobre si uma diversidade de tarefas burocráticas que o distanciam de sua função principal, reforçando a importância de estudos, que junto aos demais existentes, possam corroborar para uma atuação ligada aos princípios e ideais de formação.

Segundo Almeida e Placco (2012), a função do Coordenador Pedagógico ainda se encontra em processo de constituição identitária, dada a diversidade de tarefas que lhe são atribuídas, vivendo no contexto escolar algumas tensões produzidas entre o

que é esperado de sua ação e entre o que ele mesmo projeta como sendo seu papel. Este quadro requer que sejam investidas formações específicas aos Coordenadores, de modo que possam pensar e repensar seu fazer, sua profissão, seu papel no interior da escola, discutindo as especificidades de sua função, envolvendo:

Habilidades relacionadas às estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade, da infância e da adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p. 18).

Sem dúvida que investimentos dirigidos à formação destes formadores trarão importantes contribuições aos processos de formação continuada dos professores, com maiores chances de intervenção nas práticas tradicionais, com fortalecimento do formador e imbuindo de melhores condições de pensar, planejar e realizar a formação, promover a reflexão coletiva dos docentes e, progressivamente, transformações no ensino.

Os formadores de professores são elementos fundamentais no processo de mudanças das práticas pedagógicas, no entanto, há que se cuidar para que não se atribua somente a ele a responsabilidade pelas mudanças, dado que as transformações mais significativas decorrem de um conjunto de ações que envolvem investimentos na educação e compromisso das políticas públicas com a melhoria.

6. Relações entre formação e currículo

Sacristán (2013) ao abordar os processos de desenvolvimento do currículo escolar, alerta para a situação de que nem sempre as intenções educacionais são concretizadas nas ações e práticas desenvolvidas, ou seja, nem sempre se alcança o que se pretende com as ações que se implementam por meio do currículo escolar. O autor define como um “fluxo de acontecimentos” o que acontece na relação currículo, ensino e aprendizagem em que o mesmo é sempre interpretado pelos professores e o que é realmente colocado em prática é o resultado dessa interpretação. Seguindo sua lógica, existiria uma outra interpretação, qual seja aquela construída no plano subjetivo dos estudantes, constituindo os efeitos reais produzidos pela educação escolar, e, por fim, um currículo explicitado nos resultados educacionais, formado pelos conteúdos exigidos em avaliações.

Ponderando que o ato de aprender é sempre um ato de significação, as representações elaboradas, seja por professores a partir do currículo oficial ou dos estudantes a partir das práticas didáticas, requerem processos em que os diferentes significados construídos por seus integrantes sejam compartilhados e analisados à luz de seu projeto educacional mais amplo. Considerando os professores, tais reflexões, mais que iniciativas isoladas de profissionais comprometidos com seu ofício, deveriam integrar as políticas educacionais por meio de formações institucionalizadas que permitissem a articulação entre os processos de significação, as práticas e a proposta educacional. O compromisso institucional com o projeto educativo passa pelo desenvolvimento curricular e processos formativos de seus profissionais, alinhando intenções e práticas e buscando a coerência entre estes fatores.

Segundo Silva (2013), o currículo escolar é um território de contestação, de jogo de disputas e poder para determinar o conjunto de conhecimentos válidos a serem ensinados pela escola. A política curricular irá exercer influência sobre os processos de formação dos professores, na medida em que, diante das transformações sociais, novas demandas são direcionadas para a escola e a necessidade de preparação dos docentes para dar conta das propostas educacionais geram processos de formação. A exemplo deste fato, pode-se citar o avanço tecnológico e a rápida apropriação das ferramentas tecnológicas por crianças e jovens com o necessário domínio das mesmas pelos professores como recurso importante no processo de ensino, gerando cursos de formação em diferentes modos.

Ainda para ilustrar a relação da formação docente com a política curricular, a crescente ideologia neoliberal e seu pacote educacional, ao promover a educação como produto mercadológico por meio de sistemas de ensino à prova de professor⁹, (Giroux, 1997), aulas e materiais didáticos pré-definidos, objetivos de ensino fixados em competências, metodologias de avaliação em larga escala, ranqueamentos baseados em resultados de avaliações externas, dirige a formação de seus profissionais de modo a compreender, aceitar e operar com estas tecnologias, como se fossem o ideal de qualidade do ensino.

Este tipo de formação, para além da desconsideração do docente como ser pensante, e conseqüentemente, dotado de processos de reflexão, escolha e decisão,

⁹ Giroux (1997) refere-se aos mecanismos de controle exercidos sobre as escolas limitando a ação de autonomia dos professores, fazendo com que atuem como cumpridores de currículos prontos e materiais didáticos pré-definidos.

caminha no sentido do adestramento técnico do profissional, da apropriação de conceitos, meios e estratégias para o uso correto do pacote educacional, embora na contramão de uma educação para a diminuição das desigualdades e das injustiças sociais, apresenta plena coerência para a consecução de um projeto que tem como referência apenas a base econômica da sociedade, ou seja, o ideal de educação para formar pessoas aptas ao desenvolvimento econômico e industrial do país. O que esperamos é uma formação de professores para o desenvolvimento de um currículo crítico, aberto a interpretações e diversos pontos de vista, uma formação que supere a lógica utilitarista e caminhe para a autonomia do docente na construção de uma relação dialógica e democrática com seus alunos. Sabemos que tal demanda exige mudanças na própria formação dos professores.

De acordo com Kincheloe (1997) a formação do educador crítico exige compreender que o conhecimento construído não está dado, pronto e acabado, que o conhecimento é construído no encontro, nas contradições, na análise dos discursos e das relações de poder.

Para Giroux (1997) a concretização de uma educação aliada aos princípios democráticos, implica a formação de professores concebidos como intelectuais transformadores em oposição a meros reprodutores da ideologia dominante, e considera que a condição de intelectual contribui para unir as finalidades da educação de professores, escolarização pública e processos de formação que conduzam criticamente às mudanças sociais. O autor integra à visão de intelectual muito mais do que a autonomia para conduzir e fazer parte dos processos que envolvem a profissão e o ato de ensinar, mas o indissociável compromisso político do professor para com a educação, sua necessária leitura crítica do mundo, de seu ambiente profissional e de todas as variáveis que afetam a vida escolar, organizando o ensino de forma a permitir a formação do espírito crítico dos estudantes, portanto, o caráter de intelectual transcende o conceito tradicional ligado à cognição e alcança o papel político e transformador inerente à ação de educar.

Esta habilidade para agir democraticamente, para descobrir relações de poder, para expor intenções hegemônicas é uma empresa moral, uma manobra cognitiva de ordem mais elevada, um ato corajoso de cidadania pós-moderna. (KINCHELOE ,1997, p. 232)

A tarefa do professor de descortinar o currículo de sua rigidez e noção de verdade única se apresenta como uma ação possível no âmbito escolar, no entanto,

requer processos de formação continuada que conduzam à processos de formação crítica do próprio professor que o levem à análise criteriosa do currículo imposto, de quais conhecimentos são privilegiados e a quem os mesmos favorecem, assim como da importância do acesso do estudante à cultura dominante, sem o que sua chances de trânsito social ficam seriamente comprometidas.

Beatriz Sarlo apud Moreira e Candau (2014), define a função do intelectual no mundo contemporâneo exigindo-lhe além da crítica a tarefa de questionamento do instituído, de desnaturalização das coisas, fazendo perguntas que auxiliem a ver o que se esconde por trás dos fatos e como estão a serviço de determinados grupos, e, portanto:

[...] essa perspectiva implica instigar o professor a desafiar o viés monocultural do currículo escolar, a desnaturalizar a hegemonia da cultura ocidental no currículo a destacar o caráter relacional e histórico do conhecimento escolar, a questionar as representações, as imagens e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicitar as relações de poder neles expressas. (SARLO apud MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 14)

Tais preocupações remetem às políticas de formação continuada dos sistemas de ensino e o quanto favorecem ou não tais discussões pelos professores, assim como a importância da figura do profissional mediador destes processos quando os mesmos são oportunizados nas escolas. Quanto o formador de professores pode auxiliar os docentes a analisarem as políticas curriculares, pensar criticamente sobre elas, elaborar suas próprias conclusões e decidir os melhores caminhos para o trabalho em sala de aula?

A discussão e análise crítica do currículo escolar pelos professores pode encontrar no formador de professores um elo agregador e instigador, ou um reforço à reprodução do instituído. Pode ainda privilegiar processos coletivos de construção ou percursos individuais que consideram as capacidades de cada docente, pode potencializar processos criativos e cooperativos de análise ou promover o individualismo e a competitividade, enfim, as atuações dos professores e sua formação frente ao currículo escolar, não dependem apenas do espaço garantido da formação, mas do espaço da liberdade para aprender e para questionar o próprio currículo, daí ser um processo formativo e político ligado às formas de controle e poder de cada instituição, do qual o formador de formadores se encontra diretamente

imbricado, envolvido e inserido na contradição entre seus ideais de educador e as possibilidades e exigências da Instituição.

Se parece difícil vislumbrar mudanças nesse estado de coisas, muito mais difícil tem sido praticar a reprodução de discursos, ideias e práticas não apenas tradicionais, mas por vezes segregadoras, que não correspondem ao que se acredita e se almeja na educação contemporânea. As políticas públicas dedicam mais espaço à formação e menos à participação na elaboração curricular, no entanto, a formação está diretamente ligada aos preceitos definidos no currículo de uma Instituição e ambas se influenciam e apresentam uma relação de interdependência, de modo que, por vezes, o currículo será objeto de análise e crítica nos espaços formativos e outras de estudo e compreensão teórico-prática junto aos professores.

III – CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES

1. Aproximações e conceitos

A literatura apresenta de forma bastante ampla e variada as abordagens sobre o conceito de currículo, percorrendo desde os guias curriculares até o que acontece em sala de aula, passando pelas grades curriculares, carga horária, planos de ensino e experiências propostas e vividas no interior das escolas, Lopes e Macedo (2011).

Goodson (2011, p.31) analisa a etimologia da palavra currículo, a partir da palavra latina “scurrere”, que significa correr, referindo ao sentido de curso a ser percorrido e com isso critica a ideia de um percurso previsível e certo, dado que nada há de previsível, seguro ou definido quando se trata de currículo. Amplia o olhar para o currículo como “um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos” (GOODSON, 2011, p. 67)

Sacristán (2013) assinala que o conceito de currículo em sua origem demarca o conhecimento correspondente à seleção dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos em uma instituição educacional, configurando uma regulação da prática educativa. Traz ainda o poder regulador do currículo ao estabelecer e fixar conteúdos com sequências e tempo definidos para grupos etários ao longo da trajetória escolar, estabelecendo padrões de aprendizagens e desempenhos: “Ao associar conteúdo, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas”. (SACRISTÁN, 2013, p. 18)

Partindo do senso comum, a ideia de currículo remete quase sempre aos conteúdos e disciplinas escolares descritos nos documentos institucionais com seus programas e orientações metodológicas, constituindo uma visão fragmentada do que de fato constitui o currículo escolar.

Moreira e Silva (2011) fazem críticas ao currículo centrado nas disciplinas escolares e alertam para a importância dessa estrutura focada em disciplinas ser desconstruída, tendo em vista que constituindo o núcleo da organização curricular, estas práticas tidas como naturais, estão arraigadas no fazer educacional e, portanto, de difícil desconstrução e modificação. Concordamos com o autor, haja vista que a visão de currículo limitada aos contornos definidos pelas disciplinas escolares confere uma redução da proposta educacional e conseqüente redução das práticas que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem tendo em vista a supervalorização de conteúdos e métodos nem sempre cobertos de significados para os alunos e a falta

de liberdade e autonomia dos professores em definir com seus alunos necessidades de aprendizagem que nem sempre são contempladas nos programas oficiais pré-estabelecidos.

Para além da ideia de currículo como conjunto de conhecimentos acumulados a serem transmitidos às gerações, o conceito de currículo transcende aquele relacionado ao ensino de conteúdos, procedimentos e métodos e, embora contenha estes elementos, ao estar comprometido com a formação de crianças e jovens para a convivência e desenvolvimento social, exige um necessário comprometimento com os campos da ética e da política, um necessário compromisso com um projeto de formação de pessoas para uma determinada visão de mundo e de sociedade em que determinados valores precisam ser não apenas considerados, mas intencionalmente abordados e vividos nas instituições educacionais.

Silva (2013) discorre sobre a relação do currículo com o tipo de pessoa que se deseja formar e destaca que esta definição precede a definição do que deve ser ensinado, pois será a partir do tipo de formação humana que se pretende constituir, do tipo de sociedade que se almeja alcançar que a pergunta ao “o que” será ensinado poderá buscar suas respostas. De acordo com o autor, estas definições ocorrem em um terreno de disputas, um terreno onde não há consenso, mas interesses específicos na maioria das vezes distantes do compromisso ético e político com a igualdade de oportunidades, equidade e justiça social. Tais saberes advêm sempre de um recorte da cultura e ao mesmo tempo, relacionados a jogos de interesses e ideologias próprias constituindo-se em campos de luta e disputas por espaços entre a sociedade e o poder hegemônico.

Historicamente, o que temos visto nas propostas curriculares é que o conjunto de saberes veiculados pela escola tem sido resultado da confluência do discurso e das forças do poder instituído, retratando os interesses dos governos. Tais propostas são materializadas em projetos e definição de aprendizagens a serem alcançadas pelos alunos em período fixados, e quase sempre pouco ou nunca discutidas com os educadores, que embora não tenham participação na fase de elaboração, são os principais agentes de implantação de tais propostas. A esta desconsideração do papel dos educadores na elaboração do currículo como forma de neutralizar sua ação Goodson (1997), denominou de “ocultação do poder dos mestres”, e critica tal manobra como uma manipulação para a garantia dos interesses hegemônicos.

Matheus e Lopes (2014) desvelam ideologias e conceitos presentes nos documentos e propostas educacionais, dentre elas a relação de causa e efeito entre demandas sociais e educacionais. Descrevem as demandas sociais como aquelas vinculadas à justiça social, à igualdade de direitos, à inclusão e ao respeito à diversidade cultural e as demandas educacionais relacionadas às questões do ensino, como a aprendizagem de todos os alunos, a eliminação da repetência, da distorção idade série e a elevação dos resultados escolares. O discurso oficial veicula o atendimento das demandas sociais a partir do atendimento das demandas educacionais, como se fosse algo dado e certo, embora seja sabido que esta relação não é linear nem automática, o oposto a ela não é veiculado, qual seja, o atendimento das demandas sociais como forma de melhorar as condições para o trabalho educativo, o compromisso dos governantes com as políticas sociais, com a diminuição da pobreza e em defesa da justiça social.

Considera-se que por meio desta estratégia, os documentos e consequentemente, as práticas educacionais permaneçam inalteradas já que o foco do trabalho educativo se insere na transmissão de conteúdos escolares tidos como relevantes, deixando de lado a abordagem de assuntos ligados à realidade social e em demandas como respeito à diversidade, solidariedade, justiça, diferença, oportunidade e igualdade. O privilégio sobre conteúdos escolares e a verificação de sua apreensão por meio de testes padronizados, direcionam cada vez mais o trabalho educativo para a objetividade e mensuração, distanciando-se visivelmente das urgentes e necessárias demandas da vida social, das desigualdades, da exacerbação do individualismo e formas de dominação e exploração. Todavia, o discurso defende a qualidade da educação para todos, a igualdade de oportunidades, os anseios por qualificação, empregabilidade e sucesso, caracterizando o que Mészáros (2008) define como processos de internalização, os quais, vão sendo absorvidos como naturais, inquestionáveis, verdadeiros e reproduzidos por todos tirar de maneira automática e irrefletida.

Apple (2011) chama a atenção para a política do conhecimento oficial que determina currículos nacionais baseados em níveis de conhecimento a serem alcançados ao longo da escolaridade, com objetivos de aumentar a competitividade internacional e o lucro, assim como manter um conceito conservador de família e escola. Dessa forma, o currículo nacional, para além da fixação de metas e objetivos com padrões de aproveitamento, institui o sistema nacional de avaliação, as quais

atribuem valor às escolas e as categorizam, em total desconsideração das questões subjetivas que exercem influência sobre os resultados, como a origem social, os contextos em que as escolas estão inseridas e as diversas culturas da comunidade local intra e extraescolar.

Goodson (1997) destaca que o currículo escrito, ou seja, expresso na forma de documento oficial a ser seguido pelas escolas, é o principal mecanismo de controle e manutenção da ideologia dominante.

Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. (GOODSON, 1997, p. 243)

Por meio do currículo escrito, as crenças e valores dominantes são mantidos, assim como os sistemas de controle, a burocratização e a especialização dos saberes em favor de uma educação a serviço da economia e do mercado. “O currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares.” (GOODSON, 2003, p. 20)

Paralelamente ao currículo escrito, Goodson (2003), destaca a importância do currículo vivido como sendo aquele construído na relação entre professor e aluno, parte do currículo escrito mas não se submete às suas demarcações sendo permeado pelo imprevisível, pelas diferentes formas de sentir, agir e pensar das pessoas envolvidas, pelas diferentes formas de recepção ao conhecimento, pelo nível de interação e diálogo estabelecidos, pelas mensagens e valores que são transmitidos nesta interação. O autor enfatiza a possibilidade de transgressões ao currículo escrito pelo que de fato é praticado no cotidiano escolar, mas alerta para essa permissão desde que as estruturas de controle e poder não sejam ameaçadas.

Em referência aos estudos de Goodson (1997) acredita-se que além dos mecanismos de controle pela imposição dos programas curriculares, o currículo vivido no âmbito das escolas apresenta-se de forma muito diferenciada, mesmo quando em um mesmo estabelecimento de ensino, já que passa pela interpretação de cada educador que, com sua história e suas crenças, faz sempre uma releitura imprimindo diversidade de práticas que também são influenciadas pelos receptores, os educandos, que não recebem passivamente os conhecimentos que lhes são apresentados, mas interagem com eles, seja em forma de resistência, aceitação,

reprodução, mas sempre processando-os segundo suas experiências de vida e construindo seus significados.

Compreende-se também que tais interpretações, usos e práticas dos conhecimentos previstos no currículo escrito, enfrentam barreiras de outras ordens ao serem desenvolvidos, implicando, muitas vezes em limitações à liberdade e autonomia de professores e alunos, ao mesmo tempo em que compõem o sistema de controle do sistema organizacional. Dentre eles há os materiais didáticos, os tempos pré-determinados das aulas, a inexistência ou insuficiência de espaços de formação dos professores e a fixação em resultados educacionais expressos em avaliações de larga escala¹⁰.

Macedo (2006) defende uma indissociabilidade entre o currículo formal e o vivido, argumentando que são desenvolvidos por agentes culturais com suas histórias e pertencimentos, e, em que pese diferentes estruturas de poder, as mesmas também se fazem presentes com jogos de disputas e negociações de interesses. Afirma que a insistente separação entre estes dois aspectos do currículo traz como consequência dificuldades para a análise das questões políticas e práticas, muitas vezes com maior ênfase nas limitações do que nas possibilidades.

Pensamento análogo é apresentado por Lopes e Macedo (2011) ao conferir ao currículo um conceito multifacetado, cuja compreensão demanda a junção dos aspectos de caráter formal, oculto e vivido, ou seja, uma compreensão que leve em conta o currículo documentado e o experienciado pelas pessoas no ambiente educacional. Neste processo, conteúdos não explícitos ou não previstos são internalizados pelos estudantes ao vivenciarem situações de conflito, tomadas de decisões, participação em eventos, formas de comunicação e influenciam sobremaneira os processos de configuração identitária.

Seguindo os estudos de Silva (2013) uma reflexão possível é a de que não apenas o currículo escrito determina a formação das identidades, mas as formas de abordagens e relações estabelecidas no currículo desenvolvido vão exercer grande influência na constituição dos sujeitos.

¹⁰ Sistema de avaliações nacionais que, utilizando metodologias específicas, fazem a avaliação de seu sistema educacional, envolvendo grande número de estudantes, com resultados quantitativos e qualitativos.

A partir de uma compreensão mais ampla do currículo é possível não somente alargar o campo de visão de seu desenvolvimento, mas principalmente refletir sobre os processos que atuam sobre sua gênese considerando a diversidade de interesses de grupos e as forças e influências que lhe são conferidas. Tal percepção conduz a uma inegável análise crítica do desenvolvimento do currículo e sua relação com a busca da qualidade de ensino nas escolas, desvelando suas carências e contradições apontando para o necessário movimento de mudança e transformação desde sua elaboração até a execução. Será, portanto na intersecção dos conhecimentos declarados e considerados válidos, com os processos de interpretação no âmbito da escola que o currículo de fato acontece, deixa suas marcas e promove a constituição dos sujeitos.

2. Uma força estranha: a perspectiva economicista

Silva (2012) atribui ao currículo uma espécie de “tecnologia de governo” à medida que se constitui em uma ferramenta não só de controle institucional, mas de controle da conduta das pessoas. Recorre aos estudos de Foucault ao abordar o papel do conhecimento nas modernas formas de governo do comportamento humano, situando-o como elemento de análise no esforço em identificar quais e como estas condutas podem ser governadas, forjadas e controladas. Significa utilizar o conhecimento sobre a sociedade, o comportamento das pessoas, para articular mecanismos que permitam controlar a vida pessoal e social. Tal mecanismo é observado nas formas como as mídias influenciam o pensamento e a ação da sociedade, impulsionando ao consumo e à formação de padrões de comportamento. E a educação e o currículo não ficam imunes a este controle.

Mészáros (2008) destaca que a educação há mais de 150 anos vem servindo aos interesses do modo de organização capitalista por meio de processos que chama de internalização, nos quais os valores são transmitidos como verdades inquestionáveis gerando o consenso e a conformidade, de modo que as aspirações e anseios dos indivíduos em seu processo de desenvolvimento atendem exatamente às necessidades de sobrevivência do capital. Pode-se então facilmente evocar sobre as aspirações dos jovens no mundo atual, sobre o que desejam no futuro e certamente

as respostas vão na direção da vida financeira e materialmente bem-sucedida, do status baseado no poder e posição social, do sucesso rápido e fácil e de uma vida voltada ao momento, ao prazer e ao consumo. Tais desejos fixam-se no imaginário de toda uma geração e servem com eficiência às leis de mercado, perpetuando com maestria a lógica do capital.

Silva (1994) ao criticar as soluções de mercado dirigidas para a educação, destaca:

O remédio neoliberal baseia-se na premissa de que os problemas da educação institucionalizada se devem essencialmente a uma má administração. A competição e os mecanismos de mercado agiriam para tornar essa administração mais eficiente e, portanto, para produzir um produto educacional de melhor qualidade. (SILVA, 1994, p. 23)

Gentili (1994) destaca a instituição do conceito de qualidade originário do meio empresarial, no início

da década de 1980, no período pós-ditatorial como uma manobra, em oposição aos discursos em prol da democratização em que, era preciso eliminar as demandas democratizadoras, deslocando a atenção para a qualidade ligada à eficiência e produtividade:

[...] o abandono de todo princípio democratizante e a substituição de todos os conteúdos anteriores pelos elementos mercantis que definem estas discussões no campo empresarial não demorou muito para instalar-se como novo senso comum. (GENTILI, 1994, p. 123)

Matheus e Lopes (2014) em suas análises de documentos curriculares das políticas educacionais brasileiras, no período de 2003 e 2012, apontam a visão fragmentada do conhecimento como o elo que permite articular o inarticulável, qual seja, os ideais de uma educação com qualidade social e qualidade total. Inicialmente contraditórios e antagônicos, os conceitos de justiça social e os de eficiência e excelência educacional só se tornam possíveis de articulação e convivência harmoniosa, por conceber o conhecimento como algo dado, fixo e que deve ser distribuído igualmente às pessoas, medido e avaliado, reduzindo o currículo a um conjunto de conteúdos, e a educação ao ensino instrucional, com promessas de desenvolvimento da nação e da suposta minimização das desigualdades sociais. Para os autores, o discurso oficial utiliza-se da linguagem e conceitos de qualidade visando atender ao projeto de centralidade curricular em função do desenvolvimento econômico.

É destacada a base nacional comum, e nela o conhecimento. São mencionadas outras dimensões da cultura, mas prevalece a leitura de que a cultura é um repertório de conteúdos. São os conteúdos, vinculados às disciplinas atualmente presentes na escola, que são enunciados como capazes de garantir a qualidade social. (MATHEUS E LOPES, 2014, p. 347)

Tal manobra se mostra possível no discurso oficial ao tomar o conhecimento como algo imutável, neutro e passível de transmissão por reprodução e domínio de técnicas, hoje travestidas sob o signo do desenvolvimento de habilidades e competências.

Gentile (1994) destaca ainda, três premissas que são impostas com o objetivo de aliar a educação ao mercado:

- a de que a educação atual não está vinculada às necessidades e demandas de mercado,
- a de que a educação deve ajustar-se e responder a estas necessidades,
- a utilização de instrumentos que pudessem mensurar esta vinculação e permitir fazer os ajustes necessários.

À mercê destes aprisionamentos, as escolas se deparam com pacotes alarmantes, de ações e procedimentos que devem seguir, que vão desde os programas prontos, materiais didáticos fechados, definições de níveis de proficiências¹¹ a serem alcançadas pelos alunos, estabelecimentos de metas de desempenho e um bem armado sistema de avaliação dos sistemas. Gentile (1994) complementa que tais premissas aparecem sempre subordinados à noção de rentabilidade, competitividade, produtividade e mensurabilidade, instalando o que denomina “subordinação mercantil”.

Apple (1989) recorre à pesquisa histórica desenvolvida por Harry Braverman para explicar a divisão entre concepção e execução como instrumentos de organização e controle da lógica capitalista, em que a manutenção de seu status depende em boa parte da separação entre trabalho mental e trabalho manual, de modo que quem planeja e quem executa estão em patamares bem diferentes, sob forte demarcação e controle: “Assim, um princípio organizador central do local de

¹¹ Definição de habilidades e competências a serem construídas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, distribuídas em um sistema de medidas capaz de mensurar as aprendizagens demonstradas pelos alunos nas avaliações. http://saresp.vunesp.com.br/escala_lp.html. Acessado em 02/06/2018

trabalho é o de 'extrair o cérebro do administrador que está sob o boné do trabalhador".(APPLE, 1989, p. 87)

Desta forma, nas análises economicistas¹² do currículo, tais conceitos estão presentes e a separação entre o planejamento e a execução constituem-se em uma das formas tanto de controle e manutenção da ideologia dominante, quanto comportamento a ser aprendido e reproduzido na fase produtiva da vida adulta.

Mészáros (2008) propõe um reordenamento da visão do trabalho e da educação distanciando-se do que chama de processos de alienação, para concebê-los como atividade humana auto-realizadora, por meio das quais o homem se forma e busca sua emancipação. Portanto, faz crítica à visão da educação e do trabalho em função das leis de mercado e a serviço do capital, defendendo processos educacionais formais e não formais mais amplos e profundos diretamente relacionados à vida e à transformação social.

Embora as amarras do sistema capitalista possuam diversos tentáculos mantendo e produzindo a permanência de seus efeitos, os seres humanos movidos por princípios de justiça e equidade não podem atuar em conformidade ou descrença na transformação do sistema de desigualdades, mas comprometer-se coletivamente com uma incessante busca de possibilidades de mudança nos diversos níveis de atuação em que possam exercer papel de luta.

Se considerarmos que a educação deve continuar a propor modelos de ser humano e de sociedade, sem se limitar a se adaptar às demandas do momento (o que não significa desconsiderá-las), não podemos ficar à espera do que nos seja demandado do exterior e reclamado pelo mercado, mas devemos defender determinada atitude comprometida com um projeto democraticamente elaborado, que sirva a um modelo flexível de indivíduo e de sociedade. (SACRISTAN, 2003, p. 75).

Em uma sociedade em que o capital se mostra como um bem de maior valor, em detrimento de outros valores distantes da materialidade, e ligados às relações humanas mais igualitárias, é compreensível, embora nunca aceitável, que a educação sirva como um dos instrumentos da perpetuação do mundo capitalista. O que a história nos mostra é que a força da lógica de mercado sempre esteve presente na elaboração dos currículos escolares, seja de uma forma mais direta ou não. Os estudiosos das teorias curriculares denunciam a ligação entre o conhecimento e o poder, como forma

¹² Visão de currículo a serviço do desenvolvimento econômico, submetendo a educação às regras do mundo capitalista. MÉSZÁROS (2008)

de manutenção deste estado e revelam as intenções obscuras sempre presentes no percurso do pensamento curricular ao longo da história. Embora os princípios e valores do mundo capitalista sejam forças poderosas e de difícil combate, aos educadores cabe a consciência de sua influência no meio educacional, a análise crítica de seus efeitos e a busca de possibilidades que façam contraponto aos seus ideais, desvelando intenções e promovendo reflexões sobre seus efeitos na vida social.

3. A força das Teorias

3.1 Entre impasses, avanços e recuos

Silva (2013) ao criticar o conceito de teoria como a descrição pura da realidade, defende a ideia de que a definição de uma teoria está sempre dependente de seus autores, da forma como estes lhe atribuem sentido. Desta forma o autor destaca o papel do discurso¹³ como constituinte de significados que conceituam a realidade.

Ao abordar sobre as teorias de currículo (Silva, 2013), prefere denominar o estudo dos diversos discursos sobre o currículo ao longo do tempo, identificando como em diversos períodos históricos os discursos sobre o currículo foram sendo elaborados. Considera que mais importante que tentar definir o conceito de currículo, seja relevante compreender quais questões suas teorias tentam responder, sendo uma delas a definição de qual conhecimento deve ser ensinado. Para esta empreitada assinala algumas vertentes pelas quais as diferentes teorias defendem seus argumentos diferenciando-se por privilegiar discussões sobre: natureza humana, natureza da aprendizagem ou natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade.

Silva (2012) aponta que a complexidade envolvida na elaboração das teorias de currículo, requer a contribuição de várias áreas do conhecimento, para além das contribuições da psicologia e pedagogia, mas adentrando as pesquisas das teorizações sociais, cujo objetivo é ampliar a sua compreensão. Para o autor uma

¹³ Segundo o autor, para uma mesma realidade poderá haver discursos diversos já que “a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve”. (Silva, 2013, p. 12).

das grandes contribuições que as teorias de currículo têm oferecido referem-se à melhor compreensão das relações entre conhecimento, poder e identidade social.

Young (2013) enfatiza que ainda há muito a fazer sobre estudos em teoria de currículo, haja vista inúmeras questões que ainda não foram devidamente ou profundamente tratadas. Defende ser papel da teoria de currículo estudar e analisar os conhecimentos envolvidos no campo¹⁴. Para o autor é preciso entender os currículos como formas de conhecimento especializado, tendo em vista ser a educação uma atividade complexa e especializada. Alerta para o fato de ainda não se sabe muito sobre o assunto, e o tema do currículo centrar-se demasiadamente nas questões ligadas às disciplinas escolares, grade horária, matrizes de competências e exames, denunciando a necessidade de uma investigação sobre como o conhecimento do currículo é tratado no ambiente escolar.

Goodson (2011), indica a ligação direta entre currículo e teoria curricular, explicitando a impossibilidade de construção de teorias curriculares distantes do mundo real e concreto onde o currículo é posto em ação.

A pesquisa e a teoria curriculares devem começar com investigações sobre a forma como o currículo é produzido pelos professores, nas “diferentes circunstâncias em que se encontram”. Além disso, [...] precisa dirigir-se para a forma como essas circunstâncias não são simplesmente “colocadas”, mas sistematicamente construídas. (GOODSON, 2011. p. 62)

O autor defende a abordagem do contexto de desenvolvimento do currículo para a construção de uma teoria que considere a produção científica do campo imbuído sistema, agentes inseridos nas escolas e alunos, realimentando novos conhecimentos sobre como se origina o currículo existente, as formas de reprodução e transformações sofridas nos diversos tempos e espaços.

Uma tentativa de melhor apreensão dos caminhos trilhados pelo pensamento curricular encontra na história do currículo elementos importantes para uma análise mais ampla e consistente. Desta forma, mais do que uma construção linear e sequencial, historicamente, o currículo vem se constituindo como resultado de forças oriundas das demandas sociais, travando processos de luta e disputa em torno de

¹⁴ A totalidade de problemas, situações e casos que emergem de uma fenomenalidade específica e constituem o objeto de estudo de uma determinada ciência. Disponível em: <https://paginas.fe.up.pt/~lci/index.php/1687>. Acessado em 30/05/2018.

interesses de grupos diversos, sendo alvo de avanços e retrocessos. Tal como apontado por Silva (2011), sobre a história do currículo e sua importância.

O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. [...] é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. [...] em vez disso, tentar captar as rupturas e disjunturas. (SILVA, 2011, p. 7)

Para Silva (2012) a teoria de currículo está inevitavelmente imbricada nas questões políticas, ligadas aos processos de emancipação e, portanto, sempre envolvida em questões de governo, controle e regulação, em que o conhecimento é utilizado como instrumento para conduzir o indivíduo aos comportamentos desejáveis, assim, para o autor, o currículo é uma forma de “tecnologia de governo, na medida em que seu saber específico não lida apenas com um conhecimento sobre o indivíduo [...], mas com um conhecimento sobre os nexos entre conhecimento e indivíduo”. (SILVA, 2012, p. 187)

Sacristán (2013), ao discutir sobre o currículo e suas dimensões estruturantes, considera que uma teoria de currículo deve se preocupar com os efeitos alcançados a partir de um projeto de educação, e, para isso é preciso deslocar atenção do ato de ensinar para o de aprender, das intenções curriculares para o que se consegue na realidade, ou seja, as aprendizagens desejáveis e possíveis de serem alcançadas.

A partir dos estudos dos diversos autores depreende-se que o pensamento curricular esteve sempre atrelado a um discurso voltado ao desenvolvimento social, embora nem sempre tenha alcançado este fim. A diminuição da desigualdade, da exclusão e das injustiças a que sofrem diversos grupos ainda se coloca como tarefa por fazer no presente, exigindo novas teorias, novas políticas e novos olhares sobre a escola e o currículo em meio a uma sociedade instável e incerta.

3.1.O que nos revelam as teorias

A educação formal esteve sempre atrelada à formação de pessoas capazes de atender às exigências do desenvolvimento econômico, desde o início do processo de industrialização quando era necessário formar mão de obra adequada ao crescimento das indústrias, até os tempos atuais em que o desenvolvimento da tecnologia e as leis de mercado decretam os caminhos dos organismos sociais, dos quais a educação

não fica à margem. Neste sentido, a partir do século XX, a escola recebe a influência dos métodos da administração científica, onde a natureza dos processos se caracteriza pela objetividade, racionalidade, burocratização e controle. Transferido para a escola e com a finalidade de desenvolver indivíduos aptos a desempenharem funções específicas, o currículo, comprometido com estes princípios, assume características compatíveis com a formação para o mercado.

Nos escritos de Saviani (1982) e Silva (2013) há importantes reflexões sobre a educação e o currículo ao longo do tempo. Embora Saviani (1982) se refira às teorias da educação e Silva (2013) denomine como teorias de currículo, ambos tratam das finalidades do ensino em um dado período histórico e destacam como se dão as relações entre interesses, visões educacionais, sociedade e as políticas de consecução de tais interesses, sempre com impacto nas instituições educacionais e portanto, em seus currículos, motivo pelo qual consideramos procedente o diálogo entre ambos.

Saviani (1982) enquanto analisa as teorias de educação, destaca o conceito de marginalidade nos diferentes momentos históricos, como sendo o grupo de pessoas que fica à margem do processo de escolarização. Durante sua análise enfatiza que, embora de diferentes formas, o problema da marginalidade esteve sempre presente no cenário educacional, e que embora, sob o signo da democratização do ensino, o fracasso das teorias educacionais é desvelado no fracasso do alcance de suas finalidades já que tanto a universalização quanto a permanência dos estudantes com sucesso escolar não foram objetivos conquistados. Na atualidade podemos relacionar os conceitos de marginalidade adotados pelo autor ao de exclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos no sistema escolar, configurados nos baixos índices de aprendizagem revelando o desenvolvimento precário do processo de aquisição de conhecimento ao longo da trajetória escolar.

O autor classifica as teorias em educação em dois grandes grupos, sendo as teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. Constituindo as teorias não críticas se insere a pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. No grupo das teorias críticas o autor situa outras três teorias que considera de maior relevância, sendo elas: Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado e Teoria da escola dualista.

Silva (2013) organiza seus estudos na definição das Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas.

Ambos os autores confluem seus estudos ao abordar o caráter técnico e burocrático das teorias tradicionais e a influência do modelo de administração científica aplicado à educação, cuja finalidade era a de formar pessoas capacitadas a atender às exigências do desenvolvimento econômico e social, assim como destacam a contestação deste modelo por não atingir as finalidades preconizadas.

Saviani (1982) circunscreve o papel da educação e do professor na escola tradicional como instrumentos para a equalização social por meio da instrução em que o foco são os conteúdos a serem absorvidos pelo estudante. Na pedagogia nova, como uma crítica ao modelo até então vigente, o foco de atenção se direciona para o aluno e para a promoção de experiências educacionais com ambientes ricos de estímulos à ação e iniciativas dos estudantes em que é valorizada a aprendizagem por meio da experimentação. A pedagogia tecnicista volta sua preocupação com os meios pelos quais se aprende, aos procedimentos e técnicas de ensino, com a ação do professor e aluno condicionados às determinações sistêmicas ditadas por meio de normas, regras e procedimentos. Para o autor a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, embora com características próprias, se inserem na definição das teorias tradicionais e desconsideram a relação entre sociedade e educação, atribuindo a esta uma autonomia e ação sobre o indivíduo que o tornam capaz de atuar no meio social e nele intervir, de modo que a educação é concebida como detentora de poder para a mudança social.

Silva (2013) enfatiza na teoria tradicional a significativa transferência do modelo industrial para a escola, com mecanismos de objetivação e controle dos processos educacionais por meio dos conceitos de eficiência em que o currículo é visto como uma questão de organização e desenvolvimento. Tendo em vista os fins da educação para as atividades da vida adulta, o currículo a ser ensinado deveria compor as habilidades relacionadas à vida profissional, e estabelecimento de padrões de desempenho. Disto decorre a preocupação com a descrição precisa de objetivos educacionais em forma de comportamentos que possam ser observáveis, e assim serem submetidos à aferição por meio de testes padronizados.

Em relação às teorias críticas da educação, ambos os autores a situam como uma forma de contestação às teorias tradicionais, cuja natureza e finalidade não

atendiam mais às novas demandas sociais. Saviani (1982) as denomina de teorias crítico-reprodutivistas tendo em vista constituir-se em uma estrutura organizada para a reprodução dos condicionantes sociais. Este autor identifica na teoria crítica a visão da educação como dependente das estruturas sociais existentes, com uma função de manter e perpetuar as formas de dominação instituídas, reproduzindo e gerando em seu interior processos de exclusão aos quais chama de marginalização cultural.

Silva (2013) ao situar na história o surgimento das teorias críticas traz um panorama social que situa e contextualiza os principais acontecimentos sociais e históricos da década de 1960. Dentre eles destaca os movimentos de independência das antigas colônias europeias, os movimentos estudantis na França, os movimentos de contracultura¹⁵, o movimento feminista e as lutas contra a ditadura militar no Brasil. No campo educacional, o fracasso das teorias tradicionais isentas em questionar a ordem social e dominante, a produção do insucesso escolar, a ênfase na técnica sob o argumento da neutralidade do conhecimento, motivaram as produções de uma teoria curricular preocupada com a produção das desigualdades e injustiças sociais e com o papel do currículo nesse processo, deslocando o foco das preocupações com os métodos de ensino para quais conhecimentos devem ser ensinados.

As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2013, p. 30)

No campo educacional, as promessas não concretizadas da relação da escolarização com a mobilidade social, o aumento cada vez maior do insucesso escolar e o controle estatal sobre os currículos e organização do trabalho escolar, contribuem para o questionamento de tais preceitos, denunciando uma lógica de atendimento a grupos específicos e privilegiados em detrimento de uma educação de qualidade para todos. As teorias críticas trazem à tona o desvelamento do status quo, naturalizadas pelas teorias tradicionais.

Descobria que a escola estava implicada na produção de algumas daquelas mesmas coisas que supostamente deveria evitar, como por exemplo, o fracasso escolar e a conseqüente permanência no mesmo nível da hierarquia social ao invés da prometida mobilidade, ou a fabricação de trabalhadores

¹⁵ Movimentos nascidos nas décadas de 1960 e 1970 que tinham como premissa o questionamento dos princípios hegemônicos na esfera social, econômica, política e das artes, disseminando outras formas de cultura em oposição as até então tidas como cultura dominante. <https://www.suapesquisa.com/musicacultura/contracultura.htm>, Acessado em 02/06/2018

dóceis e conformistas, ao invés de cidadãos conscientes e participantes. Prescrever mais educação escolar sem examinar seu conteúdo e mapear cuidadosamente seus possíveis efeitos perniciosos, significava reforçar ao invés de eliminar, as manifestações tidas como indesejáveis. [...] a educação não contribuía, como se pensava, para eliminar divisões e injustiças sociais. Ela servia, ao contrário, para reforçá-las e reproduzi-las. (SILVA, 1990, p. 60)

Embora as influências das teorias críticas tenham infiltrado nos diversos segmentos sociais, na educação seus efeitos se mostram isolados e diluídos, por vezes travestidos em discursos e documentos e da mesma forma nas práticas educativas. Sua efetivação se mostra dificultosa tanto por suas diversas leituras como por seu viés teórico, que enfatizam a crítica, mas se distanciam de ações mais concretas para sua efetivação. De toda forma, suas contribuições são decisivas para o questionamento da realidade, das estruturas estabelecidas, dos sistemas de opressão e da legitimação e reconhecimento das lutas e organização social na busca de igualdade e princípios democráticos, vislumbrando sem ingenuidade, possibilidades de ação e reação das minorias. Santos (1999), ao discutir os desafios das teorias críticas destaca sua complexidade, ambivalência e contrapontos entre seus autores, ressaltando que:

[...] necessitamos é de uma teoria de tradução que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos actores colectivos 'conversarem' sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam. (SANTOS, 1999, p. 203)

O grande esforço da teoria crítica esteve centrado em deslocar as preocupações da objetividade e neutralidade para situar a importância do sujeito nos processos sociais, a relevância da cultura e da historicidade como elementos que não podem ser isolados, mas considerados de forma integrada e interdependente nas análises e projetos da sociedade. No âmbito educacional significa considerar as diferentes trajetórias de grupos sociais, suas lutas e anseios por igualdade no qual o conhecimento selecionado é sempre uma escolha política.

3.2.A pós modernidade e o currículo

Diante do questionamento das certezas da modernidade, das pretensões de verdade e objetividade, o pensamento social dá lugar às incertezas e indeterminações, à ausência de garantias e segurança para o futuro, à instabilidade e heterogeneidade das formas de pensar, ser, sentir e agir, com questionamento de crenças e valores arraigados à tradição, e com isso abre-se espaço para a revisão de conceitos e práticas sociais que promovem reflexões em vários setores da sociedade.

A utilização do termo “pós modernidade”, assim como sua definição, não encontra consenso entre os teóricos envolvidos em estudar as características da sociedade contemporânea.

Silva (2013) destaca que o pós-modernismo não representa exatamente uma teoria coerente e unificada, mas uma multiplicidade de ideias e concepções, acerca do desenvolvimento da sociedade e suas estruturas.

Um dos pontos questionados pela pós-modernidade, refere-se às explicações únicas para fatos e fenômenos, às grandes teorias, ou “narrativas” ou narrativas mestras (Silva, 2013). Apoiada na supremacia da razão e da cientificidade, como uma forma de conhecimento e controle da natureza e da sociedade, a modernidade vê seus preceitos questionados e postos em cheque, em especial no que se refere aos ideais de perfeição e felicidade, em que as promessas de progresso pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia não só não vingaram, como produziram efeitos indesejáveis como os grandes conflitos e a degradação da natureza.

A visão do sujeito como um ser livre e autônomo também são questionados, assim como a consideração do homem racional e centrado, com uma identidade única e pré-definida. Em seu lugar é configurado um sujeito fragmentado, ambíguo e contraditório, cuja identidade se faz nas relações que estabelece com pessoas e grupos.

No lugar das grandes teorias, certezas e objetividade, a pós modernidade denuncia o tempo da instabilidade, da dúvida e incerteza, considerando as várias narrativas, as subjetividades e a diferença. Ainda, transforma o conceito de tempo e espaço proporcionado pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação, aproximando distâncias, lugares e pessoas e promovendo o contato entre diversas culturas. No aspecto sociológico, o movimento de grupos considerados marginalizados vai ganhando visibilidade e destaque, reivindicando seus espaços e oportunidades, trazendo para a discussão seus ideais de justiça e igualdade social. O movimento feminista é um dos destaques destes grupos, que junto a outros ligados a temas como gênero, religião, etnias e multiculturalismo¹⁶ vão configurar grandes discussões e polêmicas no meio social.

¹⁶ A configuração da diferença e da identidade como produções sociais e a marginalização de grupos socialmente desfavorecidos, emerge em discussões neste século como urgência, onde, muito mais do que considerar e aceitar as diversas culturas, se faz necessário compreender o processo sócio histórico que configura e determina as condições de vida dos diferentes grupos sociais e as formas pelas quais

Silva (2013) embora reconheça a importância das teorias críticas e suas influências na educação, coloca-as sob suspeita diante das necessidades do mundo contemporâneo, e sua incapacidade de levar a cabo a complexidade das situações vividas na pós-modernidade. Afirma ainda, a existência de uma incompatibilidade entre o currículo atual das escolas “linear, sequencial e estático” e o mundo pós-moderno, já que aquele está fortemente ligado às noções da modernidade “homem centrado, racional e autônomo” (SILVA, 2013, p. 115).

Concorda-se com o autor no que se refere às concepções atuais que medeiam as relações nas escolas fortemente arraigadas aos ideais da modernidade, com currículos que sequer chegam a desenvolver preceitos das teorias críticas, mas ligados às teorias tradicionais no que se refere à supervalorização da razão, privilégio das questões de ordem técnica, guiados por noções economicistas e controlados por sistemas de avaliação padronizados e classificatórios.

Ecoa nas escolas as diferentes vozes de tantas crianças e jovens com seus modos de ser de pensar. O trabalho escolar não está delimitado apenas pelos conhecimentos científicos que deve veicular, mas permeada pela diversidade de culturas de todos que se encontram e lá convivem diariamente, em movimentos de aceitação e recusa, colaboração e disputas, negociação e imposição, inclusão e exclusão. Talvez, na configuração destes ambientes possa-se encontrar o que o autor chama de hibridismos e misturas, onde desafiando as certezas e a rigidez dos currículos tradicionais, haja episódios de desestruturação do currículo pelas reivindicações dos grupos e suas culturas, forçando a escola a abrir-se para algumas discussões para as quais se mantinha inerte. Dentre estas questões, temas polêmicos ligados ao gênero, raça e etnias, classe social, e mesmo à validade do conhecimento tem desafiado os currículos atuais das escolas e provocado tensões e conflitos em suas abordagens.

De acordo com Kincheloe (1997) a dimensão política da educação permanece oculta e o educador da pós-modernidade tem como missão desvendar e fazer vir à tona as verdades escondidas na suposta neutralidade dos conhecimentos,

as diferenciações são produzidas, favorecendo alguns em detrimento de outros. O multiculturalismo se mostra como um fenômeno social que clama pelo direito de ser o que cada um deseja ser, respeito às escolhas do indivíduo, valorização das diferentes culturas para além dos limites da aceitação. (SILVA, 2013)

analisando-os criticamente, questionando os pressupostos que sustentam a ideologia dominante e sua força nos fazendo concebê-las como verdades únicas e inquestionáveis. Compreendemos que levar à cabo uma tarefa como essa, exige, entre outras coisas, alterar drasticamente a visão do conhecimento escolar, tomando-o como ponte para a elaboração de outros conhecimentos, previsíveis e imprevisíveis, exige estar abertos a novos nexos, novas relações, novos significados, admitir a flexibilidade do programado, permitir redefinir rumos e rever os próprios programas, exige posicionamento e atitude política.

Um currículo que se aproximasse das teorias pós-críticas teria de renunciar às determinações e imposições sobre o conhecimento e sobre padrões de comportamentos e pessoas e dispor-se a dialogar com sua comunidade, e ao mesmo tempo sem renunciar ao conhecimento historicamente acumulado, sem o que, não há emancipação. Considerar o multiculturalismo, para além da tolerância, mas como parte das construções sociais e culturais, cuja segregação e exclusão é produzida socialmente. Teria de rever suas próprias relações de poder e saber sobre a escola, abrir-se para seu próprio questionamento e crítica, dispor-se a um ferrenho campo de luta, muitas vezes em exército reduzido, mas com eco amplificado, ter a persistência como norma, os recuos como parte do processo e as investidas estratégia política. Uma luta por longo tempo e em várias frentes. Uma luta desigual, mas necessária.

4. Currículo: possibilidades e escolhas

Para os governos o currículo é um instrumento de perpetuação de uma ideologia coerente ao projeto de sociedade dominante, implica em escolhas, porém nunca de forma neutra e desinteressada. As possibilidades que se apresentam à definição do currículo são variadas e se materializam em documentos, cujo discurso, busca aparentar os ideais de democracia, igualdade e justiça social, porém, uma análise mais aprofundada mostra quão excludente pode ser a definição dos conhecimentos, metodologias e sistemáticas de avaliação que privilegiam determinados segmentos e grupos sociais.

4.1.O conhecimento no currículo

De acordo com Silva (2012) o argumento sobre a visão de conhecimento no currículo, é apoiada na ideia de sua neutralidade, isento de pretensões políticas e ideológicas, com o objetivo de cumprir uma finalidade técnica e, por isso, com ênfase nos elementos ligados ao saber fazer. Consequentemente, a visão de quem aprende, o estudante, está ligada à comportamentos de receptividade, de apropriação dos conhecimentos por reprodução, do domínio de um saber utilitário. É nesta premissa que o autor discute a visão de conhecimento como “coisa”, remetendo-se aos conteúdos que supostamente são transferidos de uma cabeça para outra, ou ainda a visão do conhecimento como “ideia ou abstração” remetendo ao conhecimento idealizado, como coisas ideais a serem alcançadas em períodos pré-fixados. Em ambas visões há a crítica à coisificação do conhecimento e ao caráter transmissivo do currículo, alertando que o processo de apropriação não se reduz à transmissão e passividade, mas permeia, necessariamente, uma relação com estas coisas, um processamento e uma interação que resulta em novos conhecimentos. Longe de um processo de recepção e reprodução, o conhecimento curricular não se instala na cabeça dos estudantes, sem um processo de reinterpretação e ressignificação, mas compreende uma reconstrução de significados, denominado pelo autor como o “caráter produtivo do currículo”.

Freire (2014) faz críticas ao que denomina de educação bancária. Nesta visão o conhecimento é considerado algo externo ao indivíduo e desligado do contexto de vida das pessoas, é um conjunto de fatos e informações a serem absorvidos por quem aprende sendo transferidos por quem ensina em um processo unilateral. Para Freire (1996) o conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa e o ato de conhecer não acontece de forma individual e isolada, mas na interação entre quem conhece e as coisas do mundo, mediados pela intercomunicação entre os envolvidos em um processo sempre dialógico. O autor propõe uma educação problematizadora em que educador e educando constroem seu conhecimento de mundo, de modo que este é sempre resultado de um intenso processo de interação e esforço de compreensão.

Cortesão e Stoer (2003) considera que o professor como um gestor do currículo deve preocupar-se não somente com a abordagem dos conhecimentos científicos, mas preocupado com a formação para a cidadania por meio de uma postura permanentemente atenta e crítica em que os conhecimentos ao invés de

simplesmente transmitidos são recriados por meio de várias outras traduções que possam suscitar, conferindo o que chama de movimento de recontextualização dos saberes. Destaca a importância do conhecimento das características do grupo e dos indivíduos em formação e da adequação da metodologia e conteúdos ao contexto local, como condição necessária ao processo recontextualização.

O que se observa com os estudos, especialmente das teorias críticas, é a centralidade do conhecimento, deslocando as preocupações com as formas, métodos e técnicas de ensino, para uma preocupação com o que ensinar, com a validade e legitimidade dos conhecimentos veiculados.

Neste sentido tanto a definição quanto o desenvolvimento de um currículo constituem-se em um ato político, na medida em que definir conhecimentos considerados relevantes para uma sociedade, significa estabelecer o que é relevante e para quem, representa tomada de decisão em jogos de poder onde o fundamento e alicerce para sua consecução implica responder a quem o conjunto de conhecimento beneficia e interessa, a serviço de que sociedade e pessoa ele serve (Silva, 2013). A suposta neutralidade de um conhecimento concebido como verdade inquestionável apresenta-se como uma tarefa irrealizável, visto todo conhecimento estar entranhado em valores, conceitos e afirmações que trazem consigo um conjunto de saberes que mesmo não explícito é carregado de significado. Ainda quando tais saberes são especializados em sua forma técnica, privilegiando o conhecer e o fazer, as formas pelas quais são tratados, os discursos sobre ele proferidos estão impregnados de visões sobre a vida e o mundo e por isso de forma alguma politicamente neutros.

4.2. Os sinais de resistência

Não raro sob o slogan da melhoria da qualidade de ensino, os setores governamentais ligados à educação e responsáveis pela implementação de políticas educacionais, investem esforços em reformas curriculares, quase nunca discutidas com os educadores, com promessas de que tais reformas serão capazes de solucionar os problemas da má qualidade de ensino denunciada nos resultados das avaliações de larga escala. Ocorre que tais reformas, focadas apenas em alterações curriculares dirigidas à exclusão/inclusão de novas disciplinas, alteração de carga horária, fixação de aprendizagens por meio do currículo nacional, não são suficientes para promover as mudanças de que precisamos no sistema educacional brasileiro.

Muito mais do que reformas curriculares, nosso sistema educacional necessita de um conjunto de reformas, que passa tanto por liberação de recursos que privilegiem a educação como direito de acesso e permanência, quanto por garantias de condições básicas de trabalho nas escolas referentes a recursos físicos, materiais e humanos. Neste conjunto, currículo é um dos instrumentos de melhoria da educação, porém, quando desenvolvido sem as demais condições básicas oferecidas, não carrega sozinho a capacidade de transformação necessária. Reformas curriculares por si só, não são suficientes, se alguns dos princípios da educação não são seguidos, como o da autonomia das escolas, dos processos democráticos na elaboração e implementação das políticas educacionais, investimentos na formação das pessoas. Mesmo no interior das reformas curriculares, sua implementação exige igualmente um conjunto de medidas para que tenha as possibilidades de sucesso no desenvolvimento.

Para Sacristán (1995) existem alguns aspectos fundamentais a serem garantidos quando se pretende uma reforma do currículo. Tais aspectos passam por processos de formação de professores, o próprio planejamento dos currículos, o desenvolvimento de materiais apropriados e a análise e a revisão crítica das práticas escolares. Este último, onde a ação pedagógica acontece, aspecto nem sempre considerados nas políticas de reformas curriculares, apresenta profunda relevância nos processos de mudanças tendo em vista que de acordo com Goodson (2011) traz a dimensão contextual das realidades onde o currículo é vivido na trama das relações e condições reais de desenvolvimento. Neste sentido, é que mudanças na educação embora contemplem as reformas curriculares, vão muito além do que prescrevem os documentos oficiais e, quase sempre precisam ser reivindicadas, conquistadas em movimentos de lutas e resistências ao poder instituído. Tais movimentos e resistências ocorrem em maior ou menor intensidade, de forma coletiva ou individual, explícita ou implícita, e tem nos educadores e estudantes importantes agentes.

As escolas estão involucradas em outros espaços para além da relação binária dominação/resistência, como é sugerido na literatura sobre políticas educacionais. Há muito mais vida nas escolas e nas salas de aula para além dessa relação binária, como outros interesses, preocupações, necessidades, demandas, pressões, objetivos e desejos. (GATTI, 2005, p. 12)

No entanto, adotar uma atitude de não passividade diante das imposições do sistema, não significa distribuir atos de rebeldia inconsequente, mas acima de tudo, ter conhecimento e leitura crítica do teor das propostas advindas das reformas

educacionais e curriculares, ler o que se encontra subjacente ao texto oficial e discutir as questões com seus pares, organizar-se coletivamente, pensar estratégias locais, engajar-se com pequenos gestos e atitudes em uma postura de criticidade e reflexividade.

Sacristán (2013) destaca a importância em desvelar a natureza reguladora do currículo, os mecanismos e códigos de que faz uso e as consequências produzidas nos receptores, apontando um caminho para a tomada de consciência sobre o que nos é imposto por meio de uma constante reflexão sobre o sentido do que estamos fazendo, para que fazemos e o que fazemos.

Giroux (1997) defende a ideia de que os professores, para promoverem mudanças na educação e, por conseguinte, na formação dos estudantes, precisam atuar como intelectuais transformadores o que, na visão do autor, requer tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político, refere-se a inserir o processo de escolarização nas questões políticas, de modo que os estudantes possam refletir criticamente sobre as injustiças sociais, o direito à vida com a garantia das condições de sobrevivência, em um processo de humanização constante. Tornar o político mais pedagógico, refere-se à utilização de formas de ensino que considere os alunos como agentes ativos e críticos, que considere suas histórias de vida e suas aspirações, significa o desenvolvimento de estratégias que abarquem interesses políticos que conduzam à emancipação e a construção de um mundo melhor para todos.

Apple (1989) apresenta críticas à vinculação da escola limitada unicamente às ideias da reprodução da hegemonia dominante, argumentando que se assim fosse não nos restaria muito a intervir e a transformar, já que o imaginário da reprodução determinaria suas ações e a consecução seus fins últimos como que já determinados previamente. O autor segue discutindo os modos de determinação presentes na sociedade e, por mais que as forças institucionais e governamentais exerçam poder e controle sobre o comportamento social, nem tudo pode ser submetido a controle, principalmente o que emerge da inter-relação entre as pessoas. Define algumas formas de determinação, fixando-se em duas formas que considera mais relevante, sendo a mediação e a transformação. Sob o argumento que contesta a passividade das pessoas, defende que tanto os trabalhadores das escolas, quanto estudantes apresentam ações que contradizem as normas instituídas, o autor defende que as

instituições sociais, o que inclui as escolas, tanto desempenham o papel de reprodução quanto de oposição diante das contradições presentes no seu cotidiano.

Em concordância à explanação do autor, acredita-se que há movimentos de discordância e oposição no interior das escolas, observando a resistência de estudantes ao currículo imposto, expressos por meio de uma diversidade de narrativas intituladas ora como indisciplina, transgressão ou até ato infracional. Considerando suas especificidades e guardadas as devidas proporções, uma análise mais aprofundada destes casos, desvelam em sua gênese alguma ligação com as práticas educacionais e relacionais desenvolvidas a partir do currículo escolar. A consideração destes relatos encaminha reflexões acerca das formas pelas quais os estudantes fazem resistência e oposição a elementos do currículo explícito ou implícito e sobre os quais não aceitam passivamente, reagindo sob diversas formas. Tais reações de estudantes, se colocam como desafios para as escolas e para os educadores e indicam possibilidades de mediação e transformação como exposto pelo autor, obrigando muitas vezes à revisão de posturas e atitudes no ambiente escolar. Mesmo que em proporções pequenas e isoladas, e enfrentando barreiras institucionais, as resistências de alunos e professores são importantes indicadores das possibilidades de transformação e se constituem em legítimo potencial de mudança.

Os movimentos de resistência sejam explícitos ou travestidos, individuais ou coletivos, originários entre estudantes ou educadores e comunidades, requerem mais do que expressões e atitudes de oposição, mas principalmente, estratégias politicamente criadas e organizadas para as possibilidades e capacidades de transformação local e institucional, constituindo uma resistência ativa e não apenas reativa, carregadas de propósitos e intenções decorrentes de apropriação crítica da realidade.

5. A construção de identidades e o compromisso com a diferença

De acordo com Silva (2013), a construção da identidade, aquilo que dizemos que somos, não é algo fixado pelo mundo natural, adquirido de uma forma independente do contexto social, mas sim uma produção cultural sujeita às forças, influência e relações de poder. Para o autor, há um ideal de identidade considerado e aceito socialmente como a identidade normal, de maneira que, o que não se enquadra nestes padrões são consideradas identidades anormais, ou seja,

identidades não aceitas, subvalorizadas, negadas, constituindo este um fenômeno de produção da diferença. Destaca o processo de classificação e naturalização como mecanismos centrais de produção da diferença, forjando identidades padrão, colocando em desprestígio todas aquelas consideradas fora da norma. Faz críticas à abordagem do multiculturalismo como apelo à aceitação e tolerância diante da diversidade e da diferença, sem questionamento da produção da diferença e sistema de valores construídos e impostos pelas estruturas de dominação e poder.

Da mesma forma, Maheinie (2002), ao discutir os conceitos de identidade e subjetividade, define a constituição identitária como algo em permanente transformação em que o sujeito afeta e é afetado pelos outros. Em um movimento de produção e reprodução, assentado na relação com os outros e com o mundo, a identidade vai se formando de forma instável e contraditória (Silva, 2000), em processos simultâneos de produção e reprodução interagindo com as contradições do mundo contemporâneo e resultando em singularidades sempre inacabadas e em transformação.

Assim, inserido neste cenário de múltiplas singularidades que se entrecruzam, ele realiza a sua história e a dos outros, na mesma medida em que é realizado por ela, sendo, por isso, produtor e reprodutor, simultaneamente. (MAHEINIE, 2002, p. 7)

Para os seres humanos, seres cuja vida se desenvolve na relação com os outros, questões ligadas às definições de quem somos, como nos transformamos no que somos, como e porque pertencemos a este ou aquele grupo social, assim como somos aceitos ou não, torna-se uma discussão necessária, que passa pela construção de nossa identidade pessoal e social. Ao situar a educação como um dos organismos que configura as identidades, importa saber de que forma se dá a constituição identitária do sujeito, que processos a configuram, que influências são mais impactantes, que forças visíveis e invisíveis atuam. Bumham (1993) destaca ser este um processo intenso, de grande esforço interno, que envolve idas e vindas, recepção e reação em um movimento permanente de interação com o mundo.

Inseridos nessa complexidade está lançado o desafio de pensar que currículo pretende-se desenvolver nas escolas e que identidades almeja-se constituir entre nossas crianças e jovens. Qual o compromisso estabelecido por meio do currículo para um processo de constituição identitária que considere a individualidade e o coletivo, a igualdade e a diferença, o público e o privado? Que movimentos precisam

alavancar para que estas questões sejam preocupação na elaboração curricular das instituições de ensino?

O foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir. Essa consciência é indispensável para a atividade racional que todos efetuamos e para a livre opção em situações difíceis, nas quais muitas vezes precisamos saber “dizer não” (MIEDEMA e WARDEKKER, 1999 apud MOREIRA e CAMARA, 2008, p.39).

Se a definição de um currículo deve estar comprometida com a formação de identidades individuais e coletivas, que por meio dos conhecimentos, crenças e valores desejáveis, configura este ou aquele sujeito, tais decisões significam o posicionamento e seleção de quais conhecimentos são importantes e carregam as maiores possibilidades de explorar criticamente o que nos é imposto socialmente e sobre o que é preciso uma postura de autonomia e investigação.

O processo de fabricação de currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos ‘puros’ de conhecimento [...]. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. (SILVA, 2011, p. 8).

Para Silva (2013) a definição de um currículo se assenta diretamente na discussão de quais identidades e subjetividades se pretende constituir, de forma que os conhecimentos selecionados se tornam objetos de fortes disputas e batalhas entre os diversos interesses em jogo denominando este cenário como um território contestado. Tais disputas não escapam das forças conferidas às estruturas de poder e se constituem em uma das maiores barreiras a serem enfrentadas e superadas pelos envolvidos e comprometidos com os interesses de grupos desfavorecidos socialmente.

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento [...]. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais – isso é precisamente o poder. (SILVA, 2012, p. 191)

Pensar o currículo nesta perspectiva, exige um compromisso ético e político com disposição para embates, argumentações e enfrentamentos, seja no nível hierárquico superior ou no âmbito das escolas. Do ponto de vista conceitual, implica em uma oposição à concepção de que o conhecimento posto no currículo está previamente dado. Significa aceitar a influência do currículo em nossa formação em um movimento, onde, mais do que imprimir conteúdos em nossas mentes e transmitir conceitos, significa eleger conhecimentos que possam ser questionados e analisados à luz das teorias críticas e pós críticas, alterando representações e significados fortemente arraigados e responsáveis pela perpetuação das injustiças e desigualdades.

Como visto, tal concepção de currículo está imbricada na definição e posicionamento de que identidades almeja-se constituir durante o longo percurso de escolarização das crianças e jovens, de quais conceitos se quer questionar, quais se quer confirmar, quais situações de poder e dominação se quer desvelar, que grupos precisam ser abordados, que vozes escutar, que valores destacar, e finalmente, a serviço de quem estas escolhas vão favorecer.

Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou a exclusão na sociedade. (MOREIRA, 2011, p. 10)

Freire (1987) destaca sua preocupação em conferir voz aos grupos dominados da sociedade, em dar espaço à expressão de sua cultura, como forma de reconhecimento e fortalecimento desses grupos. Mais tarde, tais estudos se disseminariam com mais força por meio dos chamados estudos culturais¹⁷, potencializando as reivindicações de tais grupos, assim como pesquisas que indicando caminhos para sua legitimidade e valorização, discutindo, entre outros, questões relacionadas à gênero, raça, religião, regionalismos. Felizmente, a escola é um privilegiado lugar de encontro e de interação entre as pessoas que lá habitam e compartilham seus costumes e suas formas de ser e de pensar. Os que se encontram neste espaço convivem diariamente com uma diversidade de ideias e costumes que são socializados, ora aceitos, ora negados, ora negociados, ora obedecidos, ora

¹⁷ Os estudos culturais constituem um campo de estudo de caráter interdisciplinar que investiga as formas de produção ou criação de significados e como os mesmos são veiculados nas sociedades atuais. (Hall, 2003)

resistidos, mas sempre partilhados. Em um mesmo grupo os gostos e gêneros musicais preferidos são diversos, as diferentes religiões se cruzam, as meninas reivindicam seus espaços, as opções sexuais são expostas, o conflito, o consenso e o poder são exercidos.

No mundo cada vez mais complexo, marcado pela incerteza, instabilidade e crise de valores, ameaçado pelos conflitos e confrontos em níveis micro e macro, a instituição escolar vem recebendo pressões para rever uma série de práticas, histórica e irrefletidamente desenvolvidas, responsáveis pela reprodução de conceitos que privilegiam uma determinada constituição identitária.

Apple (2011), alerta para os riscos da perpetuação de um currículo monocultura¹⁸ e a desconsideração da diversidade dos grupos sociais, como as mulheres, negros, imigrantes, homossexuais. Tal negligência vem exacerbando os processos de exclusão e contribuindo às reações de oposição, muitas vezes na forma de confrontos e violência.

Um currículo que leve em conta a diversidade cultural, que permita a expressão de culturas negadas na sociedade, que considere o direito à diferença requer a definição do conhecimento a partir da participação e inclusão dos interesses dos diferentes grupos sociais. É sabido que o currículo atual das escolas, está muito distante deste cenário, com contornos limitados à transmissão de conteúdos e rituais para o alcance de bons índices em avaliações nacionais. É preciso questionar a quem tem sido beneficiado o foco único em resultados, o que se ensina aos estudantes quando é privilegiada a comparação de seus desempenhos com os demais e quando suas escolas são ranqueadas, o que aprendem os jovens quando são incentivados a competir entre si ou a delatar seus colegas. O que aprendem as crianças quando a escola separa atividades para meninos e para meninas, quando a escola incentiva o consumo diante de datas comemorativas ou quando insistem em fazer comemorações com base em um único modelo de família. O que ensina e escola ao afirmar que todos têm direito a saúde e moradia sem abordar as condições em que vivem boa parte da

¹⁸ Currículo elaborado a partir de uma única perspectiva cultural, com fundamentos em uma ideologia europeia, cultura do homem branco e de classe social economicamente privilegiada. (TEIXEIRA & BEZERRA, 2007). Disponível em <http://www.ceap.br/material/MAT26042013150047.pdf> . Acessado em 14/06/2018.

população em que estes bens são ausentes? Que identidades esta escola vem constituindo ao longo de anos de escolarização?

Assim, é importante prestar atenção às formas pelas quais o processamento diferencial do conhecimento está vinculado ao processamento diferencial das pessoas. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente estas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais ligadas à classe, à raça e ao gênero. (MOREIRA, 2011, p. 10)

Como descrito acima, não somente os conhecimentos selecionados no currículo, mas a forma como são abordados e tratados com os estudantes vão produzindo e reforçando as desigualdades, atribuindo maior ou menor valor a fatos e pessoas ou grupos, e determinando verdades e identidades. A alteração deste estado de coisas não tem na escola o único espaço de mudança, dado que a produção da diferença é um fenômeno social (Silva, 2000) no entanto, onde senão na escola, em que a ebulição do contato entre os diferentes, cria as melhores oportunidades de reflexão e mudança? Onde senão na escola, em que as múltiplas culturas se encontram e convivem com ou sem harmonia? Onde senão na escola em que os processos de construção da identidade recebem forte influência? Em que a diferença é colocada em evidência? Onde senão na escola?

Silva (2000), ao analisar a produção social da diferença, propõe um currículo que possibilite questionar como essa diferenciação é produzida, que mecanismos são utilizados pelas instituições para essa produção, de que forma as pessoas são afetadas por esse processo, em suma, propõe ir além do reconhecimento e respeito à diferença, mas antes de tudo questioná-la em relação à sua forma de produção, às forças, influências e determinações que atuam sobre ela. De fato, acreditamos que, a reflexão e discussão sobre como as identidades e as diferenças são forjadas socialmente, venha contribuir para compreender melhor a perversidade deste processo e, progressivamente, possibilite uma atitude modificada diante do outro, qual seja permitir que o outro seja como quer ser, assim como uma atitude refletida sobre si mesmo, valorizando suas origens e sua história, reconhecendo e aceitando sua condição, sua identidade, sua diferença.

A imersão no ambiente escolar real e concreto de hoje permite se defrontar com um longo e difícil trajeto a percorrer. Na maioria das vezes, o que se observa é a reprodução, reforço e referência de formação dos estudantes, fixadas nas identidades valorizadas e aceitas, como ser branco, homem, heterossexual com atitudes de

obediência, aceitação, benevolência e dedicação ao projeto de sociedade vigente. Poucas experiências escolares revelam a coragem e ousadia de dar voz e vez a outras identidades, criando espaços da expressão da cultura do outro para além da curiosidade de seus costumes, mas para a história e constituição de uma identidade resultante de enfrentamentos e lutas frente a uma sociedade excludente.

Tais preocupações remetem ao papel da escola na formação de nossas crianças e jovens e a grande influência exercida pelo currículo à constituição de suas consciências e de suas identidades. Trazer à tona um currículo que considere os interesses de grupos menos favorecidos da sociedade implica considerar as diferentes culturas, em processo de interação com outros grupos, admitindo a construção permanente de novas identidades.

Macedo (2006) sugere uma ressignificação do conceito e concretização do currículo, considerando as demandas da contemporaneidade. Por considerar não apenas a constituição de uma, mas de várias identidades simultâneas, a eliminação de fronteiras e barreiras de comunicação, a interconexão entre povos e um novo conceito de tempo e espaço, insere o que denomina híbridos culturais, em que convivem várias culturas locais e globais instituindo um processo de negociação cultural.

Embora se observe na escola movimentos em que as negociações culturais ocorrem e convivem em relativa harmonia, na maioria das situações constata-se também a necessidade de que esses processos sejam mediados, dado nem sempre ocorrerem isentos de tensões e confrontos.

De toda forma, seja em processos menos ou mais tensos, trata-se de uma realidade complexa e da qual as escolas não podem se esquivar, afinal, onde senão na escola? O fato é que as necessidades impostas pela atualidade na constituição identitária das crianças e jovens presentes nas escolas requerem um conjunto de saberes, posturas e habilidades que vão muito além do domínio da técnica, mas de conhecimentos de natureza política, filosófica e sociológica articulados à pedagogia, que não nos parecem de domínio dos egressos das licenciaturas. A complexidade do trabalho docente na constituição destas identidades híbridas e instáveis, exige processos formativos conectados com as novas demandas educacionais, educadores mais bem qualificados, com formação ético-política desenvolvidas e comprometidos com uma educação multicultural crítica. Tal empreitada não se dá de forma

automática, nem instantânea, tampouco homogênea e progressiva. Está relacionada às políticas educacionais, às formas de gestão local das escolas, aos espaços democráticos ou não das instituições e por fim, aos programas de formação inicial e continuada dos docentes. Aos governantes, há que se ter vontade política, e, na falta desta, embora sabidamente não suficiente, a vontade gramsciana pode nos servir de estímulo:

A possibilidade não é a realidade, mas é também ela uma realidade: que o homem possa ou não fazer uma determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz [...], mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário conhecê-las e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. (GRAMSCI, apud MURAMOTO, 1991, p. 60).

E ainda longe da ingenuidade da redenção deste estado de coisas, a presença da vontade, embora não configure ou determine as formas de possibilidades, inaugura uma disposição para a descoberta, para a investigação, para as escolhas, para a continuidade do movimento de busca.

Aprender, assim como ensaiar, não trata de repetir o mesmo, mas inventar o porvir. Abrir as forças que atravessam o currículo, dar passagem ao inexistente, [...] passar a estranhar todas as explicações totalizantes, não se deixar prender dentro de nenhum limite, atemorizar todas as subjetividades construídas, não ter mais olhos para a verdade e ouvidos para o sentido. (OLEGÁRIO e CORAZZA, 2015, p.359).

A vontade individual que seduz a vontade do outro pode se tornar uma vontade grupal, mesmo que formando pequenos coletivos. Nas escolas observa-se este fenômeno emergindo entre um e outro docente, tomando corpo em momentos de reuniões coletivas por meio de expressões e discursos que criticam o estado de coisas dos quais estão em desacordo propondo alternativas para trabalhar de forma diferenciada. Por vezes, acabam sendo rotulados como resistentes, perturbadores ou "do contra" pela gestão ou pelos próprios colegas, mantendo-se firmes em suas convicções e buscando formas de fazer resistência e ao mesmo tempo driblar os riscos que esse posicionamento lhe confere.

Tal vontade, movida pelo devir ético-político, pode coletivamente, concretizar-se no nível micro das escolas, qual seja o universo da sala de aula, o ambiente de trabalho, as relações entre os educadores, as relações com os alunos, localizando aí um fértil e promissor espaço de reflexão sobre o que acreditamos e o que fazemos. Muramoto (1991) nos traz a reflexão de que nossos compromissos nunca são isentos de escolhas. Escolhas estas resultantes dos processos de formação pessoal e

profissional, feitas em meio às incertezas e instabilidades, mas da qual não se pode furtar. A autora alerta para a inevitabilidade das escolhas: "Não escolhendo, 'podemos ser escolhidos', isto é, pode-se participar da realização de objetivos que correspondem a interesses alheios e até contraditórios aos nossos". (MURAMOTO, 1991, p. 69)

Consideramos que de antemão, somos escolhidos pelas manobras do próprio sistema para reproduzir seus ideais, no caso da educação, do currículo e funcionamento de nossas escolas, nosso movimento deve ser o de posicionar nosso discurso e nossas ações desvelando nossas próprias escolhas nos diversos níveis de interlocução que nos são oportunizados. Tal posicionamento caminha de mãos dadas com um coletivo, mesmo que reduzido e tímido, mas fortemente ligado por princípios éticos e valores que inserem a importância da história das pessoas e dos povos em seus movimentos de conquistas de direitos sociais.

No âmbito da escola, quando apenas uma determinada história é contada e uma determinada identidade é valorizada, as escolhas devem colocar em xeque estas certezas. Neste contexto, os educadores são chamados a unirem-se às vozes pouco dissonantes e comprometerem-se com o desenhar de um futuro outro para tantas pessoas que não se sentem reconhecidas e representadas seja na escola e em outros espaços sociais. Comprometer-se com estes grupos significa comprometer-se com a finalidade maior da escola e da educação, constituindo um dos maiores desafios da atualidade.

Assim, a escola ao abordar assuntos como formação da família, constituição da população brasileira, papel da mulher na sociedade, perde a oportunidade de enveredar para a história dos grupos socialmente marginalizados, destacando suas lutas, conquistas e esforço para reconhecimento e aceitação. Em relação aos anos iniciais da escolarização, a literatura clássica infantil, por meio de contos, fábulas, crônicas e outros gêneros se faz presente no currículo escolar de forma clara e explícita, objetivando que os alunos conheçam a finalidade dos textos, estrutura, interlocutor. Importante indagar se os contos e fábulas infantis, carregados de mensagens e valores e tão explorados nos anos iniciais de escolarização, não carecem de uma exploração didática para além da compreensão, finalidade e estrutura, mas dirigido às mensagens que carregam em relação à vida, à família, ao papel da mulher, às relações de hierarquia e obediência, promovendo a reflexão junto

aos estudantes para as histórias considerando o empoderamento de personagens e a reconfiguração de ideias do senso comum, como referem Moreira e Candau (2007):

Professores dos primeiros anos do ensino fundamental podem também estimular o(a) aluno(a) a reescrever conhecimentos, saberes, mitos, costumes, lendas, contos. Inúmeras histórias infantis, por exemplo, têm sido reescritas com base no emprego de pontos de vista distintos dos usuais. O caso dos Três Porquinhos pode surpreender se a figura do Lobo representar o especulador imobiliário que tão bem conhecemos. As atitudes da Cigarra e da Formiga podem ser reavaliadas, tendo-se em mente a forma como se concebem e se organizam o trabalho e lazer na sociedade contemporânea. O desfecho do passeio de Chapeuzinho Vermelho à casa da avó pode ser outro, caso imaginemos novos perfis e novas relações para os personagens da história (Garner, 1996, 1999). Ou seja, de novos patamares podemos perceber novos horizontes, novas trajetórias, novas possibilidades. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.19)

Há necessidade de que estes “conteúdos” e orientações também integrem o currículo e sejam disparadores de discussões sobre a teoria curricular, visões de mundo e sociedade, tomando corpo no texto curricular de forma concreta, objetiva e intencional e possam ocupar os espaços de formação continuada de professores. Entretanto tais decisões e escolhas situam-se em um terreno arenoso, de incertezas e principalmente de disputas entre os vários segmentos sociais detentores das decisões sobre a definição dos currículos dos sistemas, pois como afirma Silva (2013):

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2013, p. 150)

Do ponto de vista institucional, vemos como um dos caminhos para a mudança deste quadro, o caminhar junto às propostas curriculares com os processos de formação dos educadores, de modo que os processos de formação possibilitem aos docentes a reflexão sobre a identidade e a diferença de forma crítica e a relação deste processo com o desenvolvimento do currículo, discutindo as possibilidades de concretização de uma proposta que enxergue não apenas o diverso mas o múltiplo e o direito de todos à participação e liberdade para ser o que desejar ser, reconhecendo que tais direitos não são conquistados sem posicionamento, disputas e disposição para enfrentamentos e embates. Daí a importância de que temas como estes sejam objeto de estudo e discussão em momentos de formação de professores, a despeito da pouca importância dada ao tema nos textos curriculares.

6. Arte e Educação Física no currículo

Na organização do currículo escolar, as disciplinas escolares ocupam papel de maior destaque por definir e estabelecer em seu interior os conhecimentos a serem veiculados juntos aos estudantes. Neste contexto circulam forças e interesses no sentido de dar maior destaque e importância a determinadas disciplinas em detrimento de outras, por meio dos espaços e números de aulas que ocupam na elaboração das grades curriculares das escolas.¹⁹ Figuram entre as mais privilegiadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ocupando o maior número de aulas ao longo de toda a Educação Básica, ao passo que outras como a Arte e a Educação Física com os menores espaços de tempo e prestígio.

Brasileiro (2010) ao estudar as origens da Arte e Educação Física na escola destaca as várias influências que sofreram ao longo da história e das forças políticas e sociais, cumprindo a fins e objetivos diversos. Neste percurso a Arte e a Educação Física foram desenvolvidas seguindo algumas tendências próprias do momento histórico em que estavam inseridas, passando a Arte pelo ensino do desenho com a prevalência da técnica, pela livre criação com ênfase no aluno e no desenvolvimento da criatividade e a Educação Física pelas influências médicas e higienistas encontrando na ginástica um instrumento de controle e obediências dos corpos, e mais adiante o esporte como recurso para a manutenção da saúde física, mental e social, assim como da aceitação de regras e boa convivência social.

Barbosa (2010) e Neira (2006) em seus estudos sobre o ensino de Arte e Educação Física, respectivamente, fazem críticas à forma como essas disciplinas foram consideradas em seu percurso histórico de inserção nos currículos escolares e a forma como serviram a interesses ligados ao poder cumprindo a objetivos de controle e manutenção da ordem dominante. Tão importante quanto suas críticas são as contribuições trazidas ao ensino na contemporaneidade quando ambos destacam a cultura como elemento fundamental destas disciplinas ao aproximarem conhecimento escolar com o universo cultural dos alunos e promoverem observação, análise, diálogo e reflexão entre essas culturas com o objetivo de ampliar as possibilidades de interpretação das diferentes realidades que os cercam. Ainda em intersecção com as ideias dos autores, a contextualização e a reflexão crítica sobre

¹⁹ Refere-se à distribuição do número de aulas de cada disciplina por ano em cada série escolar do Ensino Fundamental e Médio.

seus objetos de estudo são destacados como instrumento para compreensão e transformação social, de modo que, hoje Arte e Educação Física, vistas por muito tempo como disciplinas práticas e compensadoras no currículo, têm um compromisso acirrado com os fins maiores da educação básica que é a formação crítica, humana e transformadora.

A articulação da cultura corporal da família e da rua com a cultura da escola, sem hierarquizá-las, embora mostrando o que as distingue, viabiliza a importância de que todos se apropriem da cultura da escola. No processo, entretanto, cabe esclarecer que tanto uma como a outra são parte do que se convencionou chamar de cultura e mais, um professor comprometido, mostrará como os homens e mulheres construíram historicamente sua cultura corporal, que por ser resultado de sua ação, o acesso a ela é direito de todos, e à escola cabe a função de socializá-la. (NEIRA, 2006 p. 81)

Aguirre (2011) define o quanto o artefato artístico, seja de origem popular ou clássica, pode dialogar com a cultura dos alunos e suscitar outras, novas e diferentes leituras de diversos aspectos da vida, caminhando para melhor compreensão da complexidade das relações e da vida social. Neira (2006) estabelece o quanto as práticas corporais oriundas da cultura dos alunos (jogos, brincadeiras, hábitos de lazer) podem fazer um diálogo crítico com práticas sociais dominantes buscando reconhecer estas e valorizar aquelas, reduzindo a hierarquia de valores e de discriminação às diferentes práticas corporais.

Em nosso entendimento, é imensa a contribuição da arte na educação, enquanto projeto político-estético que possibilita a superação do empobrecimento espiritual ao qual o homem está subordinado na sociedade capitalista. As atividades artísticas são importantes, enfim, não só porque possibilitam a ampliação do tempo e do espaço de contato com a produção cultural, mas porque respondem também à necessidade de autoafirmação humana, exatamente porque permitem, ao conjunto da humanidade, experienciar a produção artística não simplesmente como objeto de museu, exposto a uma curiosidade indiferente, mas como via de humanização, de direito e de fato. Nessa perspectiva, não se reduz a ornamento ou a mero prazer, mas constitui um modo peculiar de apropriação da realidade humano social, possível a partir da humanização dos sentidos. (SCHUILICHTA e FONSECA, 2013, p. 42)

Depreende-se a partir destes estudos uma busca pela totalidade da pessoa, em oposição à sua fragmentação. Dito de outra forma, a Educação Física não se restringe à prática corporal e a Arte à contemplação e criatividade, ambas consideram na pessoa sua indissociabilidade cognitiva, afetiva e social, e vão muito além do papel que historicamente lhes foram conferidos no currículo escolar.

Na rede SESI/SP, a fundamentação teórica para o ensino de Arte está embasada nos estudos de Ana Mae Barbosa, com o desafio de integrar as ações na

exploração do artefato artístico em que a contextualização, o fruir e o fazer estejam articulados e façam sentido para os estudantes. O Ensino da Educação Física está fundamentado na educação multicultural e tem como um dos autores de referência o professor Marcos Garcia Neira, defendendo a inserção da cultura local em diálogo direto com as demais formas de expressão da cultural corporal. Nos anos iniciais de escolarização a disciplina de Educação Física conta com um professor especialista na área que leciona uma aula por semana e em Arte o professor formado em pedagogia é o responsável em ministrar as três aulas semanais da disciplina. Em ambos os componentes, sejam eles ministrados pelo especialista ou pelo pedagogo, observamos a importância e necessidade de espaços de formação dos professores que dê conta de abordar, discutir e experienciar uma prática coerente com a fundamentação teórica expressa nos Referenciais Curriculares.

Embora exista o estabelecimento de uma carga horária para estes componentes no currículo do 1º ao 5º ano, e ainda possam ser desenvolvidos de forma integradas com as demais disciplinas, a ênfase em resultados de aprendizagem fruto das avaliações internas e externas acaba exercendo influência no grau de preocupação dos professores para com as disciplinas desenvolvidas com tendência para maiores tempos de dedicação e preparo direcionados para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Percebe-se que o desafio que se coloca aos professores para a concretização de uma prática coerente com os pressupostos metodológicos e teóricos é significativo, principalmente junto ao pedagogo, responsável por todas as demais disciplinas do currículo, encontrando dificuldades para compreender e realizar propostas de atividades que levem em conta as diversidade cultural no campo da Arte e da cultura corporal, concretizando ações que ora se aproximam e ora se distanciam da proposta educacional, o mesmo ocorrendo no ensino dos demais componentes curriculares o que, mais que justifica a importância dos processos de formação continuada junto a esses docentes.

7. As discussões sobre currículo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

De acordo com Macedo (2015), o desejo de se instituir um currículo nacional comum não é recente e o mesmo já teria seu início com a Constituição de 1988,

passando pela promulgação da LDB 9394/96 e culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, [...]. (BRASIL, 2017, p.9)

Discute-se a pertinência ou não de implementar um currículo comum em um país intercontinental e multicultural como o Brasil, destacando que sempre foi uma tarefa difícil o estabelecimento de um currículo único, motivo pelo qual considera que seria preciso discutir se de fato o Brasil precisa de um currículo nacional que oriente as práticas dos professores. Nesta linha, Macedo (2015, p. 5) reitera se, de fato, “as bases comuns nacionais são condição para uma educação de qualidade, comprometida com justiça social e democracia. ”

O caráter normativo e prescritivo do documento, define conteúdos, habilidades e atitudes a serem alcançadas pelos estudantes brasileiros em cada faixa etária de escolarização, sem considerar os diversos contextos sociais do Brasil, exigindo padrões de desempenho que podem mais contribuir com a exclusão do que com a equidade social. É sabido que as avaliações de larga escala estarão alinhadas ao referido currículo, com a definição das escalas de proficiência, de modo que, a segmentação dos alunos em níveis de desempenho continuará produzindo a realidade educacional que já conhecemos.

[...] o que se denomina de BNCC são quadros de objetivos comportamentais por componente curricular e por ano de escolarização, secundados por uma pequena apresentação desses componentes e das áreas de conhecimento – linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza – em que se localizam. A concepção de currículo, apresentada em pouco mais de três páginas não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um “instrumento de gestão” do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno. (MACEDO, 2015, p. 9)

Como já citado acima, as forças obscuras do neoliberalismo creditando ao indivíduo as responsabilidades por seu sucesso, opera de forma estratégica para forjar o projeto de sociedade excludente em que:

[...] a ideia de liberdade individual ganha novas proporções, e somado ao viés da competitividade, da ênfase no homem empreendedor que pode atingir seus objetivos a partir da sua habilidade e competência, passa-se a utilizar novas formas de atuação. O mercado passa a se apoiar no Estado para criar as condições favoráveis ao seu desenvolvimento, influencia diretamente a

formulação de políticas públicas que de forma estratégica tem atingido a subjetividade das pessoas. Novas tecnologias de propagação de ações que visam a responsabilização individual dos sujeitos pelo alcance de metas na educação, atrelado ainda a sistemas de bonificação com estímulo a concorrência, são algumas das ações. (SOUZA; ARAGÃO, 2015, p.4)

A ausência de discussão sobre as concepções e teorias de currículo e sociedade confere ao documento uma nítida parcialidade e interesse na manutenção do projeto neoliberal, cujo instrumento de controle são os conhecimentos a serem dominados pelos alunos e objeto de avaliação em larga escala, desconsiderando a diversidade de condições e oportunidades a que estão expostas as crianças e jovens. Nossos sistemas educacionais precisam muito mais de apoio relacionado à infraestrutura, formação de professores, remuneração justa dos profissionais da educação, sem o que, dificilmente, o país sairá do quadro de baixos resultados educacionais em que se encontra.

Macedo (2015) define que subjaz à ideia de padronização, o anseio por uma totalidade unificada, uma ilusão de que o domínio de conhecimentos pré-definidos poderá garantir a liberdade individual e o exercício pleno da cidadania, suposto mecanismo para a equidade social.

O universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação – negros, mulheres, pobres, homossexuais, judeus, nordestinos, a depender do momento histórico. (MACEDO, 2015, p. 7)

Correa e Morgado (2018), ao discutir as etapas de elaboração da BNCC, recorrem aos estudos do sociólogo inglês Stephen Ball, ao propor o ciclo de políticas como um método para análise de políticas educacionais. Neste ciclo são definidos cinco contextos que atuam na definição destas políticas, sendo eles: contexto de influências, contexto de produção, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto da estratégia política. Segundo os autores, na visão do MEC, a construção da BNCC constituiu-se em um processo democrático, tendo em vista as várias versões e as consultas públicas realizadas, no entanto, os autores ressaltam a ausência de especialistas e pesquisadores brasileiros da área do currículo, prevalecendo as influências de organismos do setor privado e especialistas internacionais, referindo-se ao contexto de influência, fortemente marcado pelo enfraquecimento do Estado e fortalecimento de movimentos ligados ao setor empresarial, dentre eles o “Todos pela

Educação”. Desta forma, sob o discurso do empobrecimento e ineficiência da educação pública, financiadores de organizações não governamentais e do setor privado se unem no Movimento pela Base Nacional Comum, os quais representam interesses de empresas, fundações e empreendedores políticos.

A porosidade das relações entre Estado/Instituições Privadas realça as fronteiras entre os campos sociais e econômicos (Ball, 2004), emergindo novas prescrições normativas como é o caso da construção da BNCC e das políticas de empréstimos de modelos internacionais. (CORREIA; MORGADO, 2018, p. 7)

Como já discutido ao longo deste texto, o modelo de desenvolvimento baseando na economia de mercado é transferido para a educação com a definição de padrões de desempenho, reduzindo o currículo à lista de conteúdos e habilidades a serem alcançadas pelos estudantes e avaliadas institucionalmente, como um retorno, segundo Correia e Morgado (2018), à racionalidade técnica. É ausente no documento da BNCC o resultado de discussões sobre concepção de currículo, de modo que há uma carência da definição de uma proposta educacional considerando a história da teoria de currículo, as pesquisas educacionais na área, o trabalho de tantos teóricos que enriqueceram o campo de estudo sobre currículo ao longo dos anos e trazem importantes discussões a acerca da relação do currículo com a produção de identidades e a construção da sociedade. Cumpre aos educadores a análise crítica do documento, a discussão com os pares sobre a relação com os currículos atuais de cada Instituição e os ajustes que deverão ser realizados, oportunidade em que, na tradução do documento, haja o esforço coletivo de manter os princípios e valores ligados à ética, à consideração das diferenças, aos diferentes ritmos e percursos de aprendizagem e perseguição de práticas condizentes com estes princípios.

8. O currículo e a formação de professores na Rede SESI/SP

A história da formação e do currículo na rede SESI/SP a partir do ano 2000 se misturam e se complementam, dadas as transformações pelas quais a Instituição passou a partir deste período. Mas para isso tem-se que regressar ao ano de 1995 no qual o SESI passou a contar com a Supervisão Delegada²⁰ pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, iniciando uma nova fase de construção identitária da educação dentro da Instituição. Em 1998 reformula seu Regimento Comum com participação dos profissionais nas tomadas de decisão sobre formas de

²⁰ Resolução SE 132, de 02/06/1995

organização do ensino e dos processos de avaliação. Neste período as formações dos professores eram realizadas sob a coordenação do Supervisor de Ensino em momentos pontuais do ano, decorrentes de uma série de estudos realizados antecipadamente. Anteriormente, a formação dos professores ocorria no início de cada ano letivo com definição de temas pela Instituição que eram discutidos nas diversas escolas do estado. A partir de 2001, é iniciado um programa de formação de professores, denominado FORMAPROF²¹, realizado pelos Analistas Pedagógicos²² em quatro encontros anuais. Estes encontros tinham o conteúdo da formação definidos a partir de pesquisas junto aos professores e de resultados de avaliações externas. Este processo formativo favoreceu a criação em 2003 dos Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI/SP, "documento que reformulou o currículo e concretizou as discussões e reflexões sobre a prática pedagógica fomentada durante os encontros de formação continuada". (Referenciais Curriculares Rede SESI/SP, 2016, p. 20)

Vale ressaltar que a elaboração dos Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI, constituiu-se em um ousado projeto à época, conduzido por uma forte liderança educacional. Envolveu um longo processo de discussão com assessoria de especialistas em educação e participação de professores, analistas pedagógicos, diretores e supervisores de ensino, impulsionando estudos, pesquisas e reflexões acerca da proposta educacional almejada para a Instituição, em consonância às novas exigências sociais e educacionais.

No processo de reflexão sobre o currículo, foram inseridos conceitos que fortaleceram a prática pedagógica: habilidades e competências, unidades significativas, expectativas de ensino e aprendizagem e procedimentos metodológicos. (Referencial Curricular SESI/SP, 2016, p. 20).

A proposta educacional em discussão era uma tentativa de superação da educação tradicional e tecnicista ainda arraigada às práticas escolares. Assim fundamentando-se na abordagem desenvolvimentista de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, os esforços se concentraram em promover a aprendizagem a partir

²¹ Encontros regulares com os docentes ao longo do ano, organizados por modalidade e por componente curricular, promovendo reflexões sobre a prática docente, socialização de experiências, avaliação compartilhada da formação e construção coletiva de saberes. Referencial Curricular do Sistema SESI/SP de Ensino: Ensino Fundamental / SESI/SP. 1 ed. São Paulo: Sesi/SP Editora, 2016.

²² Cargo criado pelo SESI/SP no ano de 2000, cuja função era realizar a formação dos professores das diversas disciplinas nas diversas regiões do estado de São Paulo onde o SESI está instalado.

dos saberes dos alunos, com propostas de desafios sucessivos que os mobilizassem à busca de soluções e informações por meio da pesquisa e de processos dialógicos. A preocupação com conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos pelos alunos é um aspecto presente e materializado nas expectativas de ensino e aprendizagem ao longo dos anos de escolarização. É reconhecida a importância do saber historicamente acumulado pela humanidade, como fator essencial à formação integral da pessoa, sem o qual não terá elementos de compreender e atuar criticamente sobre sua realidade. Da mesma forma a metodologia e formas de abordagens desses conteúdos são valorizados por meio do que denominam de procedimentos metodológicos. Tais procedimentos reforçam a ação do aluno como pesquisador e a do professor como mediador do processo de ensino, de modo que os conhecimentos sistematizados não são transmitidos de forma linear aos estudantes, mas por meio de atividades desafiadoras, que mobilizem a busca, a pesquisa e o diálogo. Não se trata de construir conhecimentos no vazio, mas interagir com eles mediados pelo professor, e com o apoio de recursos materiais e tecnológicos.

O processo de formação que seguiu nos anos subsequentes buscou consolidar estes novos conceitos por meio de estudos teóricos e práticos, com reflexos positivos na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Entre os anos de 2009 e 2013 ocorreu a elaboração e publicação de material didático próprio, igualmente com a participação dos docentes, analisando propostas e fornecendo sugestões e críticas. Com a finalidade de apoiar a consecução da proposta educacional, materializada nos Referenciais Curriculares, o material didático fora organizado em três volumes: livro do estudante, denominado "Movimento do aprender", livro do professor, intitulado "Fazer pedagógico" e uma coletânea de diversos gêneros textuais, denominada "Muitos textos... tantas palavras". Entre os anos de 2014 e 2016, os Referenciais Curriculares passam por processo de revisão, notadamente no que se refere à organização e definição das expectativas de ensino e aprendizagem ao longo da escolarização, assim como o próprio material didático, sofre alterações após período de utilização pelos docentes.

No início de 2013, é estruturada uma nova forma de organização e atendimento às Unidades Escolares, com a criação da Supervisão Estratégica de Atendimento, formada por uma equipe técnica instalada em 13 pontos do Estado e atendendo a um número específico de escolas. A formação dos professores neste formato era

desenvolvida pelos Analistas Técnicos Educacionais, com 4 encontros presenciais ao ano, organizados por área de conhecimento, cujos assuntos desenvolvidos se relacionavam a metodologias e conteúdos comuns entre as áreas. A partir de agosto de 2015 as SEAs (Supervisão Estratégica de Atendimento) passam por nova reorganização, passando a formação de professores a ser desenvolvida, principalmente, por meio de videoconferências.

Paralelamente a estes processos, desde o ano de 2007 as escolas contam com a atuação dos Coordenadores Pedagógicos responsáveis pela formação dos docentes. Com a implantação do Ensino em Tempo Integral, os professores que trabalham com estes alunos contam com 04 horas semanais de formação na própria escola, dirigidos pelo Coordenador Pedagógico. Desde a implantação das SEAs, em 2013, os Coordenadores Pedagógicos contam com um formador que em momentos individuais na escola e em momentos coletivos, discute as práticas e identidades deste profissional. Tais estudos levaram à elaboração de projetos de formação de cada Coordenador para cada escola, considerando as necessidades de seus professores e de aprendizagens dos alunos revelados em avaliações internas e externas, assim como princípios formativos a serem levados em conta na interação com os docentes.

IV – A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS MOVIMENTOS DO CURRÍCULO: LEITURAS POSSÍVEIS

1. Perfil dos sujeitos

O grupo pesquisado é formado por um Coordenador Pedagógico e 10 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, organizado em tempo integral. O Coordenador Pedagógico tem 34 anos de idade, é formado em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia com um tempo de 14 anos de trabalho na Unidade Escolar, sendo 10 como CP, dos quais 03 anos atuando junto aos professores do 1º ao 5º ano.

Todos os professores possuem graduação com licenciatura plena em pedagogia, sendo que 80% tiveram a formação para o magistério de nível médio, 30% com pós-graduação lato sensu e 10% com pós-graduação nível mestrado.

Em relação ao tempo de trabalho na Unidade Escolar, 40% dos professores possuem mais de 20 anos na escola, 30% entre 10 e 19 anos, 20% entre 1 a 5 anos e 10% com menos de 1 ano. Podemos também associar a isso, o fato de constituir-se em um grupo com experiência significativa de trabalho e de vida, de modo que 20% dos professores possui mais de 55 anos de idade, 50% dos professores possui mais de 50 anos, 30% entre 30 e 35 anos.

Sobre o tempo de atuação no período integral de 1º ao 5º ano, 60% dos professores desenvolve suas atividades profissionais há mais de 6 anos, 30% entre 1 a 4 anos e 10% com menos de 1 ano de experiência nesta organização do Ensino Fundamental.

Embora o tempo de atuação no período integral seja mais restrito, a maioria destes professores atuou com os anos iniciais do Ensino Fundamental em período parcial e acompanhou vários períodos de mudanças e reestruturações no ensino pela Instituição, fazendo parte de sua história, inclusive no processo de formação continuada, que no período que antecedeu ao ano de 2007, era desenvolvido por meio de 04 reuniões pedagógicas ao longo do ano.

Observa-se que do total de professores, apenas 30% buscou por cursos de formação fora da Instituição onde trabalha, em parte isto pode ser explicado em razão

da jornada de trabalho de 40 horas semanais e dos custos de cursos de formação. Tal constatação reforça a importância e necessidade do desenvolvimento da formação continuada no interior da escola, dado que são estes os momentos em que os professores podem tratar de suas necessidades, dilemas, angústias e frustrações do cotidiano da docência.

Com o objetivo de preservar as identidades individuais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, optou-se por identificar as expressões e falas dos mesmos considerando “CP” o Coordenador Pedagógico e “P” os professores.

2. Percepção do currículo escolar

Ao propor ao grupo a discussão sobre o que integra o currículo escolar, objetivou-se identificar as representações dos professores sobre o currículo. Embora nem sempre explícito nas falas do grupo, subjaz às mesmas a relação dos elementos do currículo com as disciplinas escolares, metodologia de ensino e processos de avaliação:

O currículo é tudo o que ensinamos às crianças na escola, tudo o que fazemos com a turma. (P)

São as disciplinas, os procedimentos, a metodologia, os projetos. (P)

Seguindo adiante, coloca-se para a discussão do grupo, o que mais faria parte do currículo além dos conteúdos das disciplinas escolares, instigando o grupo a ampliar o pensamento sobre o que mais é ensinado na escola.

O currículo tem a ver com o como aprender, como e quando avaliar. (P)

É a formação cidadã, saber o que os alunos precisam para serem cidadãos. (P)

O que os professores revelam conceber como o currículo tem a ver com o modo pelo qual se relacionam com os elementos curriculares, com aquilo que lhes parece mais relevante e se faz presente em seu planejamento e atuação em sala de aula. Revela mesmo a cultura curricular estabelecida e vivida no cotidiano da escola, de modo que, o desenvolvimento dos conteúdos presentes nas disciplinas se constitui em um aspecto relevante na prática educativa dos docentes, e como evidenciada pelo Coordenador Pedagógico, os professores precisam implementar uma prática coerente ao proposto nos Referenciais Curriculares.

Assim percebe-se a relação entre os discursos e os seus significados, embora explicitada a formação cidadã como integrante do currículo pouco é verbalizado sobre o que significa uma formação cidadã. Uma das professoras verbaliza que o currículo é tudo o que ocorre na escola, e de fato, de acordo com Sacristán (2013) tudo o que ocorre no tempo escolar é considerado elemento do currículo. No entanto, a discussão demonstra ênfase no cumprimento das expectativas de ensino e aprendizagem, que abrigam os conteúdos, habilidades e competências a serem adquiridas pelos alunos e objetos de aferição por meio de avaliações internas e externas.

É preciso evitar a sinédoque de fazer do ensino de conteúdos a única meta das escolas, bem como buscar que os docentes se vejam tanto como profissionais [...] reconhecendo o princípio de que os fins, e, portanto, as funções da educação escolarizada, são mais amplos do que aquilo que normalmente, se reconhece como conteúdo do currículo. (SACRISTAN, 2013, p. 24)

A preocupação com o desenvolvimento de conteúdos e habilidades se mostra presente de forma enfática e recorrente, instigando a lançar mais de um olhar sobre o observado, sem a intenção de negar sua importância, mas de relativizar seu desenvolvimento. Há que se cuidar, de fato, do domínio de conhecimentos básicos a que os alunos tem o direito de ter acesso e aprender, como a competência leitora, envolvendo a leitura de textos diversos, do falado, do icônico, da linguagem matemática e tecnológica, nem sempre de domínio de nossos estudantes, demonstrado principalmente pelos baixos desempenhos em avaliações internas e externas. Outrossim, o foco às dimensões conceituais e procedimentais do currículo, acabam por restringir sua amplitude pela desconsideração ou negação de outras dimensões ligadas à vida e à formação cidadã, como a diversidade cultural, as diferenças e as relações humanas. Tais demandas sociais acabam sendo relegadas ao segundo plano em detrimento do apelo ao conhecimento ligado ao saber fazer e ao conhecimento científico.

Considerando que, a despeito de bastante difundida nos textos acadêmicos, a interação entre diferentes saberes e conhecimentos não se constitui ainda em presença marcante nas escolas do país. A seleção dos conhecimentos científicos a serem transformados em conhecimentos escolares, em uma dada disciplina, permanece um forte desafio no processo curricular, a despeito das contribuições dos estudos críticos de currículo. A possibilidade de confrontá-los com saberes construídos no cotidiano e/ou centrados em outras racionalidades e tradições culturais é ainda mais desafiante: revela-se um projeto a ser paulatinamente desenvolvido, em vez de uma realidade marcante nas escolas. (MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 15)

Ampliar a visão do currículo junto às organizações escolares como mais do que um conjunto de saberes a serem adquiridos pelos estudantes ainda é um dos maiores desafios educacionais e emerge como uma necessidade a ser integrada nos processos formativos de professores e de gestores da educação. Responder à questão como aponta Moreira e Silva (2011), sobre que pessoas queremos formar e que sociedade almejamos transformar permanece uma tarefa por fazer em nosso sistema educacional, tarefa cada vez mais complexa à medida que ideias conservadoras ganham força no cenário político, econômico e social, buscando enfraquecer as demandas sociais ligadas à democracia, liberdade e justiça.

3. A dinâmica da formação continuada: objetivos e estratégias

Como já explicitado em outro momento, as DPCs (Discussão Pedagógica Coletiva), são realizadas semanalmente, com 4 encontros mensais, sendo o 2º e o 3º destinados à formação continuada, os demais são destinados ao planejamento docente e discussões de necessidades operacionais e de organização do período integral, envolvendo todos os profissionais que atendem aos alunos. No entanto, todos os momentos são organizados e acompanhados pelo Coordenador Pedagógico, que tem a função de planejar e realizar os encontros e, embora a 1ª e a última reunião do mês sejam destinadas ao planejamento e discussão de problemas gerais do período integral, carregam em si a formação à medida que reúne pessoas para pensar as ações da escola e propor melhorias, exigindo processos de reflexão, argumentação e decisão.

Quando questionado ao Coordenador sobre como são definidos os objetivos e conteúdos das formações, explica que houve um processo de investigação das necessidades formativas dos professores. Tal percurso se deu por meio da presença e observação das aulas de todos os docentes, análise de atividades e propostas desenvolvidas com os alunos e a relação das mesmas com as orientações metodológicas gerais e específicas dos componentes curriculares. O Coordenador Pedagógico complementa ainda que a partir destas percepções procedeu à investigação das necessidades formativas dos professores, registrando-as em uma planilha²³ apontando para as necessidades de formação coletiva e individual. O

²³ Composta por questões relacionadas à prática pedagógica, envolvendo elementos da didática geral e específica de acordo com os pressupostos definidos nos Referenciais Curriculares da Rede SESI/SP, que, ao ser alimentada elabora um relatório indicando as prioridades de formação.

professor também recebeu a mesma planilha e por meio de autoavaliação, fez seu preenchimento. A planilha final foi alimentada a partir da conjunção entre as percepções do Coordenador e dos professores, resultando em uma classificação das necessidades formativas e indicando as prioridades relativas à didática geral e específica. A partir dos indicativos de necessidades de formação, o Coordenador elaborou um planejamento de trabalho para o ano de 2017 e 2018, definindo os objetivos e conteúdos e estratégias formativas. Em reunião com os professores, o resultado deste trabalho, fora apresentado e discutido para a validação do grupo.

Como definido pela rede a gente usa a planilha de critérios para definir as necessidades formativas deles, não é fácil porque é muita coisa então a gente tem que priorizar. (CP)

Aquilo que eu percebia que era realmente necessidade, igual, gramática reflexiva... aí eu ia conversando com as professoras, elas também falavam ser era realmente isso que a gente precisa aprofundar, então a gente marcava como prioridade. E aí a gente foi elencando os temas de necessidades de nossa formação. (CP)

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), a definição de necessidades formativas se constitui em um importante mecanismo de sucesso da formação, porém, tanto a forma de levantamento das mesmas quanto os assuntos sobre os quais a investigação incide são decisivos para garantir mudanças com os processos formativos. Para os autores as situações devem envolver questões ligadas ao ambiente de trabalho, condições da própria formação e as questões pedagógicas. Alertam também para o fato das demandas ou necessidades serem construídas ao longo da formação e não uma condição a priori, que antecede à formação, mas um movimento de construção contínua que se modifica ao longo dos encontros e situações vividas na escola.

Rodrigues (2018) recorre aos estudos de Borgeois (1991) , para quem as necessidades se fazem no discurso e este se torna o próprio objeto de análise por meio dos sentidos que os sujeitos vão atribuindo em sua reconstrução, assim não considera possível a definição direta e objetiva de tais necessidades, tendo em vista vários fatores que interferem como o próprio sujeito, a interação grupal, o contexto e as próprias pessoas responsáveis em colher as informações.

Vasconcelos (2015) entende a palavra necessidades como uma palavra polissêmica e ambígua, por conter vários significados e por vezes contraditórios. Rodrigues e Esteves (1993) ao buscar definição para a palavra necessidades recorre aos estudos de Stufflebeam (1985), o qual define quatro categorias, sendo:

necessidades como discrepância ou lacuna, como mudança ou direção desejada, como direção para uma melhoria, e ainda como uma falha ou deficiência. Contudo, as autoras definem a necessidade no campo da formação, como algo resultante do confronto entre expectativas e desejos e ao mesmo tempo pelas dificuldades e problemas a serem enfrentados na vida profissional, distanciando-se do conceito relacionado à lacuna, falta ou falha do sujeito.

No grupo pesquisado, analisou-se que no processo histórico de formação continuada da instituição, a preocupação com a escuta dos docentes esteve presente, no entanto, dada a dimensão da instituição o resultado das pesquisas realizadas, acabaram por representar uma parcela do todo, de modo que necessidades reveladas em menor frequência acabavam não sendo abordadas, principalmente no modelo de formação feita por especialistas de área. Recentemente, a partir de 2007, quando as escolas de período integral receberam o DPC, os temas das formações foram estabelecidos e padronizados institucionalmente, tendo em vista as inúmeras demandas pela implantação da Educação Integral em Tempo Integral, seguidas pela implantação do uso do material didático e apropriação da didática das áreas de conhecimento. A partir de 2015, com a criação das SEAs²⁴, as escolas iniciaram a elaboração de um Projeto Formativo, envolvendo diretamente os professores no levantamento das necessidades formativas. Tendo em vista que os critérios para o levantamento das necessidades formativas se relacionam à metodologia dos componentes curriculares em sua maioria, as respostas dos professores e Coordenador Pedagógico sobre como o currículo é desenvolvido na formação continuada, demonstram a preocupação com o desenvolvimento dos encaminhamentos pedagógicos definidos na proposta educacional da instituição e, apresentam, portanto, coerência direta com as exigências institucionais. Assim a preocupação com o cumprimento do exposto nos Referenciais Curriculares se mostra no discurso do Coordenador Pedagógico:

O que é que precisa, o que eu preciso saber que o aluno saiba ao final dessa etapa de trabalho dessa Unidade. Então... isso tem que estar claro ao professor. (CP)

Eu assisto as aulas, analiso se os procedimentos metodológicos são seguidos e aí a gente conversa com o professor, tipo se ele percebe como trabalhou, como usou o material. (CP)

²⁴ Equipes de trabalho por regiões descentralizadas formadas por especialistas por área do conhecimento, profissionais de saúde, supervisor de ensino e auditor em educação, responsáveis em atender a um conjunto menor de escolas, em torno de 15 Unidades.

A ideia da Unidade era trabalhar a influência do homem na natureza, aí eu olho e vejo a avaliação e eu não consigo saber se o aluno sabe qual é essa influência que o homem tem na natureza e isso era o essencial. (CP)

Tais preocupações remetem à importante reflexão sobre os limites entre ações formativas e controle da ação docente, cuidando para a valorização da autonomia e autoria do professor buscando equilíbrio e consciência das intenções de cada ação empreendida junto aos professores. Embora não encerrem em si, o acompanhamento da prática docente e o trabalho com as metodologias de ensino constituem-se em boas práticas de melhoria da qualidade, entretanto outras dimensões da educação e do ensino precisam ser colocadas anteriores a estas demandas.

Ao defender o trabalho com a didática específica, Forquim (1989), apud Sacristán (2013) recorre ao conceito de intermediação didática em que a mesma:

Impõe a emergência de configurações cognitivas específicas, os típicos saberes escolares. A ciência, o saber, exigem certa elaboração didática para que possam ser transmitidos de maneira eficaz, assim como a divulgação científica de qualidade, ao ser atraente, torna possível a difusão de conhecimentos sobre genética ou cosmologia, por exemplo, a amplas camadas da população. (FORQUIN, 1989 apud SACRISTAN, 2013, p. 22).

E complementa indicando os mediadores do processo de ensino e aprendizagem:

Lembremo-nos que entre a cultura mais elaborada (pelos especialistas) e a recepção do saber (pelos estudantes), existem agentes culturais mediadores, como os professores, os livros didáticos e demais materiais didáticos. (SACRISTAN, 2013, p. 22).

Metodologias que favoreçam a apropriação do conhecimento são relevantes e necessárias, assim como é inegável a importância da qualidade da mediação do professor no desenvolvimento do ensino, nas escolhas e propostas de situações de aprendizagem. É sabido que conhecimentos relacionados ao domínio da leitura, do cálculo, do conhecimento do mundo físico, natural, artístico e cultural não têm sido desenvolvidos a contento no sistema educacional brasileiro, a julgar pelo elevado índice de alunos que se encontram em níveis insuficientes de desempenho em avaliações externas, revelando por exemplo que as crianças não compreendem o que leem, não têm o domínio do vocabulário e raciocínio matemático. Não se trata de negar a importância da metodologia de ensino como foco da formação, no entanto, cabe uma reflexão sobre a amplitude que necessita abrigar uma formação de professores comprometida com a mudança e com a inovação, que pretenda formar

para a crítica e transformação da cultura escolar e em que medida a ênfase no saber fazer do professor contribui a essa finalidade.

Para Imbernón (2010), as questões pedagógicas constituem em uma das vertentes da formação, no entanto, se amplia a outras questões quando o que se almeja está ligado ao desenvolvimento profissional do professor, que passa por demandas ligadas às condições e contextos de trabalho, relações intra e extraescolar, tensões oriundas das políticas educacionais veiculadas pela instituição.

Corroborando com as ideias de Imbernón (2010), em seu trabalho sobre formação de professores, Garcia (2015), aborda o desenvolvimento profissional como a finalidade maior da formação docente. Destaca as várias dimensões sobre as quais tal desenvolvimento se dá envolvendo o conhecimento sobre a organização, sobre o ensino, sobre o currículo e sobre o próprio professor e seu processo de formação. Desta forma ambos os autores sugerem que a formação, para o desenvolvimento profissional, não deixe de contemplar outras dimensões da profissão, além da dimensão pedagógica, didática geral e específica, mas contemple conhecimentos e reflexões sobre as características e condições em que tal ofício se concretiza, seu contexto social, político e organizacional, compondo um corpo de conhecimentos que em seu conjunto, de acordo com Garcia (2015) irá constituir a profissionalidade²⁵ docente.

Desta forma, em que pese a importância e legitimidade do diagnóstico das necessidades formativas, e da evidência do trabalho com a didática específica, podemos considerar importante levar em conta os estudos envolvendo a profissionalidade docente, se queremos que a formação esteja direcionada à mudança não só da prática docente, mas da cultura organizacional. A consideração das demais dimensões da formação procuram compatibilizar os vários contextos em que se inserem os professores, oportunizando que tenham voz e espaço para tratar no coletivo os acontecimentos e condições de trabalho que os afetam e que, portanto, lhes são significativos.

[...] acreditamos que o movimento de transformação do sujeito, no caso o professor, ocorre nas relações com o social e a história, mas, sem dúvida, a

²⁵ Ligada à constituição identitária do profissional, como configura sua autoimagem, como é reconhecido socialmente, que papel ocupa na instituição. A profissionalização está relacionada à trajetória de formação do docente passando pela formação inicial e continuada.

partir de sua subjetividade historicamente constituída e assim, do conjunto dos sentidos por ele produzido. (GARCIA, 2012, p. 64).

Imbernón (2010) enfatiza que o professor só imprime mudança em sua prática quando é de sua vontade, quando percebe que a referida mudança poderá ajudá-lo em seus dilemas com os alunos e ressalta que tais mudanças se processam em movimentos coletivos e participativos. Observamos a relevância que tem a atribuição de sentido ao objeto da formação, ao que é posto ao professor para estudo, discussão e reflexão, sem o que, é provável que poucas mudanças sejam observadas não só na sala de aula, mas principalmente na cultura da escola.

Oportunizar espaços para a atribuição de sentidos passa necessariamente por contemplar na formação os dilemas da profissão para além dos limites da didática, que envolvem relações com a educação, com a gestão, com a instituição e com o sistema, com as concepções de ensino, e com a carreira docente (Garcia, 2012). Observamos exemplo desta questão, nos relatos das professoras sobre o que mudariam no trabalho cotidiano.

A gente leva muito trabalho pra casa. A gente tem hora atividade, mas não é suficiente, eu não consigo. No dia do Plano docente é muita coisa, muitos detalhes. Tem que pensar nos pressupostos, nos materiais. Só em seguir o Referencial você já faz um plano gigante. (P)

É exigido da gente muita papelada, muita documentação, então a gente acaba levando pra casa, por isso era bom mais tempo para estas coisas. (P)

Nas formações, colocaria algumas dinâmicas para fortalecer o conteúdo que está dando, mais alguma coisa com o corpo, que mexesse mais com agente. (P)

Estas professoras revelam uma necessidade que, embora não contemplada na investigação de necessidades formativas, constitui-se em uma variável que interfere no desenvolvimento de seu trabalho, e que desejam buscar formas de minimizar seu impacto na prática cotidiana. As questões ligadas ao planejamento de trabalho, gestão de tempo, cultura burocrática, e estratégias formativas parecem ser demandas importantes para este grupo e sabemos que tais variáveis interferem no desenvolvimento do currículo escolar. Mesmo que os limites impostos pelas normas institucionais não permitam uma solução direta para tais demandas, levá-las para discussão faz sentido ao grupo, remetendo à importância de se repensar estratégias em que as reais necessidades formativas possam emergir no coletivo e serem consideradas pelo formador.

O desenvolvimento profissional do professor não é só o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. (IMBERNÓN, 2000, p. 46)

Desta forma, o desenvolvimento da carreira docente implica ampliar o conceito de formação como formação técnica e pedagógica, e, sem negar estas dimensões, considerar o desenvolvimento da profissão com todas as outras demandas, muitas vezes apontadas pelos docentes, mas nem sempre ouvidas e consideradas pela escola.

Neste sentido, considera-se relevante destacar a importância da participação dos docentes, não apenas na identificação das necessidades de formação, mas durante todo o processo de elaboração do Projeto Formativo. A participação ativa dos professores desde os objetivos e intenções do processo formativo, passando pelos conteúdos, estratégias e avaliação do processo, contribuirá para que a formação cumpra com sua finalidade maior que é o desenvolvimento profissional dos professores.

De forma geral, os objetivos, estratégias e avaliação são elaborações que ficam a cargo dos formadores e ou gestores da formação, que a partir de suas impressões, análises e objetivos da Instituição determinam o ponto de chegada e as estratégias e recursos materiais e pedagógicos a serem utilizados. Envolver os professores também nestas etapas, ainda que paulatinamente, significa considerá-los como intelectuais transformadores (Giroux, 1997), capazes de pensar e propor suas próprias necessidades e melhorias de forma crítica, consciente de suas responsabilidades pessoais, institucionais e, acima de tudo sociais.

4. Conhecimentos e experiências produzidas na formação continuada

Na investigação das estratégias desenvolvidas nas formações, procurou-se identificar de que modo as necessidades formativas são colocadas para os professores, quais relações são estabelecidas entre os docentes e o objeto de conhecimento desenvolvidos durante a realização das DPCs. Se de alguma forma, observa-se que o esforço em desenvolver assuntos que estejam ligados aos desejos e necessidades dos docentes, se faz presente por meio de uma ação intencional e planejada, as dinâmicas pelas quais tais assuntos são abordados com os docentes diz muito da concepção de ensino e da forma como o currículo é concretizado. Pode revelar ainda como os professores são concebidos nesta concretização, qual seu papel e espaço tanto no processo formativo, quanto na efetivação do currículo. Os dados produzidos revelam a preocupação do formador em desenvolver estratégias que auxiliem os professores a analisarem suas práticas em um esforço de inseri-los e motivá-los em sua formação.

Eu me coloco no lugar delas. Que formação eu gostaria de ter, para não ficar uma coisa chata. Assim uso textos, vídeos, estudo de caso, produções delas próprias, produções escritas. (CP)

Tem alguns momentos que eu tenho que trazer o estudo pra elas e estudar junto com elas, e ao mesmo tempo proporcionar essa prática, essa troca de experiências entre elas. (CP)

Eu tento desenvolver algumas habilidades delas, como a questão da escrita, a apresentação para o colega, o trabalho em grupo. (CP)

Coerente com a proposta educacional da Instituição, o Coordenador investe esforços para que a formação não seja restrita à uma prática transmissiva e diretiva, como quando os professores atuam mais como ouvintes e tarefeiros, colocando em prática ações sugeridas ou determinadas pelo formador. Tal empenho se revela no discurso e remete à interação entre os professores, propostas de pesquisas, trabalho com a produção das professoras, como planos docentes, instrumentos de avaliação, registros de acompanhamento de alunos.

Na visão dos professores este esforço do formador é percebido e reconhecido como uma ação positiva.

Às vezes a CP fala alguma coisa e eu fico pensando em como eu faço. Ela traz muitos exemplos, ela faz a gente vivenciar também. (P)

A gente conversa muito, troca muito, fala da nossa vivência com os alunos e isso é muito bom. (P)

A gente não tem tudo pronto, ela faz a gente pensar.... fazer. (P)

Às vezes a gente traz uma atividade que a gente fez, registros de alunos e isso ajuda a gente a fazer diferente porque a gente discute sobre aquilo. (P)

Dentre as aprendizagens desenvolvidas na formação continuada, além da metodologia das áreas de conhecimento, os professores citam outros conhecimentos que consideram relevantes para sua atuação com os alunos:

A gente não trabalhava muito com agrupamento produtivo²⁶, a gente tinha dificuldade, mas com o passar do tempo a gente foi percebendo, tentando fazer esse trabalho com o aluno e hoje já é uma prática nossa. Também os alunos tutores, eles acabam auxiliando a gente porque eles têm a mesma linguagem e às vezes eles entendem melhor. (P)

A intervenção nos textos das crianças eu acho que ficou muito legal. Criamos o caderno de produção de textos e incentivamos a escrita espontânea e eles se sentem mais interessados em produzir. Também iniciamos a Ciranda do livro, eles levam os livros para casa e as mães leem e escrevem com eles. (P)

Em um exemplo do trabalho desenvolvido com a área de Ciências da Natureza, é possível perceber o trabalho do formador mobilizando saberes dos professores em torno da fundamentação teórica e prática.

Eu pedi para elas escreverem como acham que deve ser as aulas de Ciências, como tem que ser os experimentos, o que é uma investigação científica, tudo para investigar o que elas sabem sobre tudo isso. Depois eu vou trabalhar com elas e a gente vai voltar no texto delas pra verem se mudou alguma coisa. (CP)

Tais relatos revelam o esforço do formador em fazer com que os professores reflitam sobre o que fazem, sem a arrogância da imposição de um saber posto como verdadeiro. O esforço do professor em querer que os alunos aprendam uns com os outros por meio dos agrupamentos produtivos e tutorias e do formador em colocar questões para que os professores reflitam e encontrem respostas, apresenta coerência com a proposta educacional da Instituição e, portanto com o currículo, já que a proposta está ancorada em uma abordagem que considera o ensino, a aprendizagem e a pesquisa elementos indissociáveis no processo de formação, seja de alunos ou de professores e estes precisam ser mobilizados para a busca, para a pesquisa e diálogo com seus pares. Entretanto, como tratamos anteriormente, a produção de sentido para o que se pensa e faz passa diretamente pela participação

²⁶ Agrupamento produtivo refere-se às formações de grupos de alunos considerando as habilidades e os conhecimentos de cada estudante, de modo a permitir que a aprendizagem aconteça na interação entre eles. Torna-se produtivo quando os conhecimentos são próximos e favorecem as trocas de experiências gerando aprendizagem.

dos professores em todos os níveis de ação. A definição das estratégias formativas é uma atribuição do formador, embora os conteúdos a serem desenvolvidos contem com a participação dos professores em sua definição.

A participação será necessária não apenas na etapa organizativa, mas também no momento de levar à prática a formação, de maneira que se estabeleça um processo contínuo de modificação e introdução de estratégias baseado na experiência acumulada e, ao mesmo tempo, nas novas necessidades detectadas. (IMBERNÓN, 2009, p. 55)

De acordo com o autor, envolver os professores desde a organização, necessidades e formas de realização da formação constitui-se em caminho para a produção de sentido e, portanto, para o desenvolvimento profissional do professor. Na cultura de formação, desde a escolarização, tem sido papel do educador definir as atividades e propostas de trabalho. O quanto os professores envolvem seus alunos na construção de suas aulas? Trata-se de uma prática pouco desenvolvida na estrutura educacional, constituindo em mais um desafio a ser enfrentado, principalmente no seio da formação continuada, exigindo o reconhecimento da capacidade intelectual do professor (Giroux, 1997) e devolvendo-lhe sua autonomia e responsabilidade pelo próprio processo formativo e desenvolvimento profissional.

Para Sacristán (2013), a relação do professor como currículo deve ser dinâmica dado que o texto curricular será interpretado por ele com possibilidade de desenvolver ações para ampliá-lo ou subvertê-lo. Deste modo é que a formação se compromete com os sentidos construídos em torno do currículo e que tais sentidos se dão mediados pela liberdade de expressão, participação e dialogicidade, condições para desenvolver a autonomia dos processos formativos dos professores. A necessidade de controle e a preocupação com o cumprimento das normas e regras estabelecidas, revelam as dificuldades no processo de construção da autonomia como podemos refletir a partir dos relatos abaixo expresso pelo formador:

Qual é um pouco da dificuldade delas? Às vezes é entender o que significa aquela expectativa. Se ela não sabe muito bem aquele conteúdo, talvez ela possa errar nessa hora. Se o material tá bem direcionado isso ajuda e ela não tem como sair. (CP)

O professor pode colocar um conteúdo que ele acha importante, mas será que é importante mesmo, será que está dentro da expectativa? O que não pode é deixar de dar o que tem que dar e dar outra coisa. (CP)

Se o currículo é interpretado pelos docentes, suas práticas serão coerentes à esta interpretação, e, embora seja importante a compreensão das intencionalidades

presentes nos textos curriculares pelos professores, as ideias de erro e acerto estão muito mais ligadas a estas interpretações do que a um ilusório padrão de entendimento e práticas homogêneas entre os docentes. Errar e acertar faz parte do cotidiano dos profissionais que praticam a profissão em contextos reais e nem sempre favoráveis. Assim como o que deve ser ensinado, expresso no currículo, precisa ser objeto de reflexão com os docentes, conferindo-lhe flexibilidade e autonomia para levar em conta as necessidades dos alunos. Quando o professor decide “dar outra coisa”, tal ação pode ser o resultado da interpretação que faz do currículo e da turma com a qual trabalha, de modo que se for oportunizada a reflexão coletiva sobre o que está posto no texto curricular e as necessidades dos alunos, importantes elementos e conclusões poderão emergir desse diálogo.

Conferir a centralidade do processo formativo ao professor tem sido uma tarefa complexa nos sistemas educacionais, o medo da perda do controle é real assim como a ilusão em sua possibilidade. Tal perfil integra as Instituições que assim orientam e formam seus gestores e o currículo é um instrumento desse controle (Sacristán, 2013).

Os professores agem e pensam sobre suas práticas e têm ideias de como gostariam de tratar seus dilemas em conjunto com seus pares, de modo que sua participação ativa na tomada de consciência das relações teóricas e práticas da profissão revela-se algo importante para eles.

Expresso por professores e Coordenador, a relação entre a teoria e a prática constitui-se em importante estudo nos momentos de formação, pois permite que compreendam melhor os fundamentos que norteiam a proposta pedagógica da Instituição e ainda analisar as práticas desenvolvidas e sua coerência ou não com estes fundamentos. Como se observa nos excertos abaixo, citados pelos professores.

Esta é a minha questão, quem é o teórico que está por traz de você? Qual o embasamento? (P)

Momento de rever a prática e a teoria, algo que você até já sabe, mas lê um autor, vê os vídeos, para retomar e rever alguns pontos. (P)

A pedagogia em si, a faculdade, eu não aprendi a dar aula, aprendi algumas teorias e 90% eu não coloco em prática na sala de aula. (P)

O Coordenador Pedagógico também faz referência à preocupação com a teoria e a prática, às formas pelas quais os professores estabelecem as relações entre a proposta educacional e suas ações pedagógicas junto aos alunos.

O Referencial²⁷ trata de toda a concepção da Rede e de cada disciplina, é bem definida a parte teórica. O que não tem a parte prática, é enxergar aquela teoria na prática. (CP)

De acordo com Christov (2012), a teoria e prática andam sempre juntas, visto que a ação humana é carregada de intenções. “[...] toda prática possui aspectos teóricos e toda teoria é referenciada em alguma prática.” (CHRISTOV, 2012, p. 39). Complementa ainda que as intenções nem sempre são conscientes a daí nossa dificuldade em estabelecer as relações entre nossas experiências e as teorias dos autores, o que requer esforço intelectual e método de análise e reflexão.

Embora os sujeitos tenham expressado a importância do estudo das relações entre teoria e prática, pode-se inferir que o desejo de obter respostas e ou exemplos de soluções para problemas e dificuldades também se encontra presente entre formador e formandos:

Ela nos traz muitos exemplos, ela faz a gente vivenciar também. Ela faz com que os professores viam alunos. (P)

As vezes a CP fala alguma coisa aqui e eu já vou e faço. (P)

Um momento de ampliar a sua prática pra poder ajudar o aluno. (P)

Mesmo que de forma sutil, nosso desejo por ações concretas que resolvam nossas dificuldades está enraizada em nosso inconsciente, demandando respostas práticas e rápidas. Parece ser bem recebida a ideia dos exemplos, de fazer o que o formador pede, de sentir-se aluno e, inconscientemente, da responsabilidade estar nas mãos do outro, neste caso, no papel do formador, responsável em dizer o que e como o trabalho deve ser feito pelo professor.

Historicamente, nosso processo de constituição pessoal e profissional não se deu sob contexto de análise crítica, reflexão e desafios, mas por processos na maioria das vezes impositivos e irrefletidos, em que nosso papel era o de obedecer, cumprir e seguir o modelo estabelecido. Por isso, ser compreensível a presença de demandas que clamem por soluções concretas e rápidas de um agente externo que supostamente, detém um saber maior.

²⁷ A primeira versão dos Referenciais Curriculares da Rede SESI/SP, continha o volume Movimento do Aprender, com uma série de situações didáticas que serviam de referência à prática docente no desenvolvimento dos procedimentos metodológicos adotados.

Christov (2012) descreve os dilemas vividos pelos professores em relação à teoria, com queixas e resistência aos teóricos e demandas por experiências práticas que deem respostas aos seus problemas em sala de aula. Faz uma importante reflexão sobre a necessidade de se fazer perguntas às próprias práticas, indagando as intenções e desejos com as mesmas. Destaca que “entre a teoria de um autor, que queremos assumir, e a prática, que pretendemos transformar com esta teoria, existe a nossa teoria” (CHRISTOV, 2012, p. 39), e esta é resultado das respostas que se encontram ao questionar as intenções, objetivos e finalidades com as ações.

Giroux (1997), comenta a visão de Paulo Freire sobre as relações entre teoria e prática, em que Freire defende uma certa distância entre ambas. “A teoria não dita a prática; e, vez disso ela serve para manter a prática ao alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico em um momento particular.” (FREIRE apud GIROUX, 1997, p. 155).

Considerando os contextos de produção da teoria, a tensão e o conflito com a prática são inerentes, já que a teoria, por si só, não dá conta de responder às necessidades dos diversos contextos que a ela se aplica, e, portanto, as tomadas de decisões fundamentadas nas teorias carecem de processos de reflexão e análise crítica, considerando os contextos em que se atua, as condições de trabalho, os sujeitos com os quais se trabalha e as possibilidades de execução.

Para Sacristán (2013), as dimensões estruturantes do currículo operam com tamanha força, que as ações e práticas ao serem guiadas por seu conjunto, adotam como naturais, normas e determinações institucionais e complementa que não haverá mudança se estas dimensões não forem objeto de questionamentos e críticas. Ressalta que, para os sujeitos que atuam nos sistemas, esses determinantes são invisíveis pois estão implícitos sob a forma de uma organização que segue o padrão, culminado na aceitação natural integrando uma forma de hábito, que internalizado, integra a normalidade.

Papel relevante do formador, que no grupo pesquisado é desempenhado pelo Coordenador Pedagógico, se encontra em provocar situações em que os professores explicitem as contradições que percebem, pensem e repensem suas próprias ações e atitudes com seus alunos, avaliem suas condições individuais e coletivas de trabalho, reflitam sobre suas práticas e resultados enquanto escola e enquanto grupo. Possibilitar que o grupo de professores tome consciência de suas possibilidades e

limites, reflita criticamente sobre seu contexto de trabalho configura uma importante tarefa da formação continuada dos docentes. Uma das professoras ao compartilhar suas reflexões a partir de uma atividade extraclasse, permite que as colegas também pensem a respeito e repensem suas ações:

Revendo o passeio dos alunos eu refleti sobre isso... toda vez que a guia tentava explicar eles queiram pegar, colocar a mão no objeto e então eles não ouviam nada do ela falava. E pensei porque esse barulho todo, esse barulho todo é esse corpo pedindo pra tocar em alguma coisa, esse corpo quer aprender primeiro na cinestesia. (P)

O incômodo da professora com a agitação das crianças foi um disparador para pensar a situação e chegar a algumas conclusões importantes. Da mesma forma, as propostas oferecidas pelo formador obrigam que os professores pensem e busquem suas próprias respostas, como no caso do trabalho com ciências da natureza em que trabalhou com os conhecimentos dos docentes para depois confrontá-los com a teoria. Estas práticas reflexivas ocupam momentos nas formações do grupo pesquisado, por meio das ações de indagação e propostas de soluções de problemas do cotidiano da escola. Entretanto, observamos nos relatos que tais reflexões estão mais direcionadas à busca de soluções para as questões práticas do ensino, o que embora seja procedente, necessário e relevante, não é suficiente para o desenvolvimento e mudança de ações e práticas repetidas no cotidiano escolar.

Embora a equipe considere que a reflexão está sempre presente nas formações, relacionando-a com o ato de pensar a prática, torna-se importante que a reflexão caminhe para um pensar crítico do cotidiano escolar, aliada a princípios éticos e políticos. Reflexão aqui distante do exercício do pensar utilitário e técnico, que visa a uma superação individual, mas uma ação coletiva e pensante que considera o contexto de trabalho e seu papel na formação dos estudantes. Reflexão que conforme KINCHELOE (1997), permite o surgimento da consciência e demonstra a relação intrínseca entre pensamento e a política, contribuindo para a análise crítica em âmbito individual e coletivo, perpassando a ação docente em sala de aula assim como a organização e funcionamento da Instituição com suas condições reais e concretas de trabalho. Neste caso, reflexão sobre aspectos do currículo que precisam ser olhados com mais profundidade, como o que se pretende abordar no texto a seguir.

5. A vida no currículo escolar

Como já discutido anteriormente, os dados produzidos revelam o foco do trabalho formativo incidindo sobre as necessidades docentes voltadas ao desenvolvimento da didática geral e específica dos componentes curriculares, com estudos e reflexões sobre encaminhamentos didático-pedagógicos nos componentes de Língua Portuguesa, Matemática Ciências, Artes e cultura corporal.

A Proposta Educacional, expressa nos Referenciais Curriculares da rede SESI/SP, em sua introdução aborda a preocupação com a formação de valores e atitudes.

A valorização do exercício da inovação se evidencia especialmente naquilo que, de fato, faz a diferença: na forma como o ensino é praticado com o objetivo de promover a aprendizagem, a partir da reflexão crítica de valores como a ética, a moral, a defesa da igualdade de oportunidades e o reconhecimento e acolhimento da diferença. (SESI/SP, 2016, p. 13)

Ainda em seu texto referente aos princípios a serem seguidos no desenvolvimento da proposta educacional aborda o princípio da equidade e do direito à diferença:

Compreendidas como elementos de aprendizagem na construção de valores estratégicos essenciais para os novos padrões de convivência na sociedade contemporânea. Dentro do princípio da equidade, o direito à diferença torna-se objeto de aprendizagem enquanto princípio básico de cidadania, na perspectiva da coexistência harmoniosa e produtiva entre os indivíduos. (SESI/SP, 2016, p. 25)

Durante a entrevista com o Coordenador Pedagógico, este assunto foi abordado com a intenção de identificar como estas questões são ou não abordadas no processo formativo com os docentes:

É... lá tem muito o atitudinal, no livro também aparece algumas questões, mas eu vejo que o professor acaba aproveitando os momentos de sala de aula em muita coisa que acontece, por exemplo, a falta de respeito de um colega (CP)

Na formação mesmo eu toco neste assunto quando acho que precisa, já pensei em fazer alguma coisa mais focada nisso, não é uma necessidade do grupo agora. (CP)

Junto aos professores também foi tratado o mesmo assunto, perguntando de que forma as questões referentes à cidadania, respeito às diferenças são abordadas com os alunos:

Não é fácil trabalhar com valores e atitudes na sala de aula, eu não me sinto preparada, muitas vezes, acontecem coisas que não esperamos e aí temos que fazer alguma coisa, é difícil. (P)

A gente trabalha tudo, a cidadania, o respeito ao colega, acontece muita coisa na sala de aula que nós temos que cuidar, não dá pra deixar passar. (P)

No planejamento da prática docente os professores elaboram seus planos com regularidade mensal ou bimestral, descrevendo as sequências didáticas a partir de suas intencionalidades. O foco principal destes registros incide sobre os conteúdos conceituais e procedimentais o que, explica, em parte o fato de as questões atitudinais estarem sujeitas às ocorrências disparadas pelos alunos e não serem objeto intencional de trabalho na ação docente. Na mesma linha, a organização da formação ainda não teve como foco o trabalho dirigido aos valores, diferença e atitudes. No entanto, pareceu comum no grupo a dificuldade do docente para tratar destas questões em sala de aula, sugerindo uma potencial necessidade formativa para ser desenvolvida nos momentos da formação continuada.

Como já discutido anteriormente, o foco do trabalho formativo incide sobre a metodologia de ensino dos diferentes componentes curriculares, e, muito embora o currículo aborde a importância do trabalho com valores, com a diferença e discriminação e estes elementos estejam presentes nas próprias expectativas de ensino e aprendizagem, tais questões não parecem receber o mesmo peso em comparação com os conteúdos das disciplinas escolares.

A preocupação com a formação cidadã e com o respeito à diferença são citados nas discussões, mas as práticas efetivas de formação não tiveram este conteúdo como foco e atenção até o momento da pesquisa.

Imbernón (2000), destaca a necessidade de os processos de formação de professores considerarem o trabalho com as atitudes tão importante quanto o trabalho com o conhecimento científico, uma formação que ultrapasse os limites do aprendizado de técnicas e procedimentos e seja imbuída de uma carga ideológica, envolvendo crenças, valores e atitudes. O que se observa é o distanciamento que as formações se mantêm destes princípios e o quanto ainda precisa imbuir-se de autocrítica para repensar sua organização, e, principalmente sua finalidade.

É importante então perguntar: temos aceitado trabalhar com nossos/as alunos/as em conformidade com as normas hegemônicas ou as temos rejeitado, buscando formar identidades críticas, rebeldes, solidárias, não conformistas, criativas, autônomas? Se não temos agido desta forma, como em nossa disciplina, poderíamos fazê-lo? (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p.51)

É neste sentido que Moreira e Silva (2011) enfatizam que o currículo é também terreno de produção e de política cultural. Os autores destacam a rigidez da

organização curricular em disciplinas tradicionais, já naturalizadas na história do currículo e por isso tão difíceis de admitir-se outras práticas e possibilidades de organização curricular. O fato das questões ligadas a valores, diferença, discriminação, justiça e igualdade não terem sido foco de trabalho na formação dos professores, não significa que tais temas não se façam presentes no cotidiano da prática docente, mas revela que aspectos importantes do currículo escolar não aparecem evidenciados à altura de sua relevância para a formação cidadã.

Por isso, a reflexão sobre o trabalho com valores, identidades e diferença aparece como uma demanda a ser absorvida pelos momentos de formação continuada de professores, de forma intencional e planejada de modo a permitir que sejam discutidos criticamente quais conhecimentos devem ser tratados, em que abrangência e com quais metodologias e com que finalidade. Tomar consciência do sentido da educação enquanto elemento de emancipação exige discutir a coerência entre o que se acredita, o que se exige e o que realmente se faz na concretização do currículo escolar. Discutir que educação é necessária e que tipo de sociedade a escola almeja construir, e ainda, o que é preciso transformar, aparece como condição para tomada de consciência de como o sistema escolar e a organização do currículo servem ao capitalismo, à produção da desigualdade e à exclusão. São estas questões que as teorias críticas de currículos vieram desvelar ao posicionar-se contra o ensino tradicional e tecnicista, direcionando a atenção para os grupos excluídos socialmente, para as relações de poder e dos mecanismos de reprodução deste estado de coisas. Repensar criticamente como temos servido a este sistema e promover tais reflexões junto aos educadores se mostra como um caminho para que a educação integral, realmente apresente coerência como as ações desenvolvidas junto aos alunos no dia a dia das escolas, ou seja, o quanto a escola permite que os alunos pensem criticamente sobre as situações de discriminação que vivem, o quanto discutem com seus colegas seus pontos de vista, o quanto conhecem as histórias de vida do outro, o quanto consideram e valorizam as diferentes culturas de diferentes povos, notadamente, grupos socialmente desvalorizados e alvo de discriminações.

A formação continuada de professores, comprometida com a transformação social, cumpre o papel de discutir e analisar criticamente o currículo escrito e as formas pelas quais é vivido na escola, discutindo a validade dos conhecimentos selecionados, perpassando pela ciência, arte e cultura isento de efeitos de

hierarquização e exclusão, de forma que as várias formas de conhecimento sejam valorizadas em seu interior. Isto implica em ir muito além dos conhecimentos conceituais, factuais e procedimentais, tão enfatizados nos documentos curriculares atuais. Implica considerar que todas estas questões operam simultaneamente na complexidade das práticas diárias das escolas, muitas vezes por meio do currículo oculto e contribuem para a formação das identidades dos alunos. Implica em articular o currículo escrito às realidades da comunidade escolar, às necessidades dos alunos, ampliando seu universo cultural em contexto local e global. Implica admitir que o desenvolvimento de habilidades e competências só faz sentido quando aliado à dimensão ética da vida humana, sem a qual a escola perde a razão de sua existência. Conectar de forma integrada as dimensões técnicas, éticas e estéticas da formação, seja de professores, crianças e jovens, impera como um desafio da educação em tempos de retrocesso, como o que vivemos atualmente, visto a necessidade do currículo e a formação estarem conectados com o que acontece na vida real de dentro e de fora da escola.

6. Do estar junto ao trabalho cooperativo

Permeando e interferindo no processo formativo, as relações interpessoais e a presença ou não da colaboração, confiança e entrosamento entre os docentes respondem por grande parte do êxito e alcance dos objetivos estabelecidos para as mudanças na escola

Da mesma forma que os jovens estudantes, os docentes também apreciam os momentos em que podem estar juntos, discutir dilemas comuns, falar e serem ouvidos. Da qualidade desta interação depende a maior parte do sucesso da equipe, dos níveis de participação, da fluidez do processo de mudança, portanto, dos desdobramentos e alcance dos objetivos da formação e do desenvolvimento institucional.

Imbernón (2009) ressalta a cultura do isolamento vivido nas escolas e suas consequências ao ambiente escolar contribuindo ao individualismo, competitividade, desencanto e desilusão entre os professores. Destaca ainda os efeitos do isolamento na separação do compromisso profissional com a satisfação no trabalho ocasionando situações de rivalidades e disputas criando um cenário de contradição com a própria função da escola.

O simples fato de a formação continuada estar instituída na escola com tempos e espaços definidos não é suficiente para que suas finalidades sejam alcançadas (Imbernón, 2016) mas exige, como já abordamos acima, o envolvimento dos professores, o engajamento e comprometimento com a mudança e isso não se dá de forma espontânea e automática por promover os encontros, mas requer ação intencional e planejada do formador. Podemos analisar abaixo o relato da professora ao indicar uma necessidade do grupo:

Uma questão que a gente não coloca sempre também para não cortar a proposta, mas tem momentos que a gente traz as nossas angústias, as nossas dúvidas, queixas e acho que tem que ser ouvido desta forma, né? (P)

Observa-se que a professora sinaliza uma demanda que é do coletivo, que integra e afeta a todos os professores, revelado por um desejo de serem ouvidos em suas angústias, queixas e dúvidas. Ao mesmo tempo em que o relato indica existir algum espaço para essa escuta na formação, também indica a existência de seu limite, ao começar a fala justificando “*a gente não coloca sempre também para não cortar a proposta*”. Ao se analisar esta fala da professora e relacioná-la com a proposta de organização da formação em que as demandas dos professores são investigadas por meio de uma planilha de necessidades formativas e ainda, considerando os níveis de participação dos professores como um fator decisivo para a mudança, é possível indagar o quanto outras necessidades não presentes na referida planilha se fazem prementes e podem não estar sendo contempladas. Importante ainda a reflexão sobre o quanto estas necessidades, relacionadas com situações problemáticas dos professores (Imbernón, 2009) não sendo valorizadas, interferem no processo de engajamento e trabalho coletivo da equipe, constituindo um elemento importante para a reflexão sobre qual formação a Instituição deseja implementar e em quais bases deverá se solidificar para potencializar o processo de mudança e melhoria.

Para o autor, o professorado constitui um coletivo que forma pessoas e, portanto, seu trabalho reflete nas transformações sociais, entretanto, para agir em sentido transformador há a necessidade de que tal espírito seja vivido nas relações com seus colegas de trabalho, na vida diária da Instituição em que desenvolve seu fazer. Tal preocupação está intimamente ligada à construção do sentimento de pertença, ao trabalho coletivo e à identidade grupal.

Entretanto, em que pesem indicadores ainda em processo de desenvolvimento na formação continuada, os professores também destacam conhecimentos importantes construídos na relação com seus pares e que são resultado da interação e construções coletivas. Expressam diversas aprendizagens que passam por maior domínio técnico do trabalho, mas que, felizmente, se ampliam a outros aspectos:

Eu aprendi a me controlar um pouquinho, porque sou muito agitada e acho que estar com minhas colegas me ajudou nisso. (P)

A minha colega tem uma aluna com disgrafia e não consegue escrever, então ela me ensina como tem feito com esta aluna, e eu aprendo com isso. (P)

Eu gosto do trabalho dela, aquilo que ela faz é tão bonito que eu quero ver na minha turma. (P)

Eu aprendi demais a organização e que isso é muito importante no nosso trabalho. (P)

Eu ainda preciso aprender com elas a ser mais "light" e a não cobrar tanto de mim, segurar um pouquinho a ansiedade, sabe? (P)

Independente dos objetivos estabelecidos pelas formações, nem todas as aprendizagens do grupo podem ser submetidas a controle, dado que muitas das experiências, embora possam ser planejadas, não comportam a previsibilidade total em seus desdobramentos. Assim é que em meio ao desenvolvimento das estratégias de formação com seus conteúdos definidos, outras aprendizagens são suscitadas, como relatam as professoras em suas falas. Assim as questões da subjetividade emergem na interação entre os professores e resultam em descobertas de si próprios e dos colegas, como a análise das características pessoais, das formas de organização e de apreciação do que o outro faz, do que é bom, dá certo e ainda é bonito. As professoras trazem estas experiências carregadas de sentimento, reconhecendo o valor da relação com os pares em seu processo profissional e pessoal, e estabelecendo vínculos afetivos entre si, trabalhando com as emoções de si próprio e dos outros. (IMBERNÓN, 2009)

Entre os processos individuais que favorecem a aprendizagem colectiva há que se considerar a reflexão para aprender com a própria experiência. A experimentação de novas estratégias ou de novos enfoques é enriquecedora quando é estimulada pelo intercâmbio com os colegas. (BOLIVAR, 2003, p. 90)

A estimulação da interação entre os professores, das trocas de experiência e das dificuldades por ele sentidas, constitui-se em pilar importante para a construção do trabalho colaborativo, este, entendido como disposição para participação e comprometimento com a mudança. Se destaca ainda como crucial para diminuição

do distanciamento entre o compromisso profissional e a satisfação com o trabalho (Imbernón, 2009).

Para Imbernón (2010), o trabalho colaborativo entre os professores não é uma tarefa fácil, é construído ao longo do tempo e exige cuidar de alguns aspectos de grande importância supondo:

[...] uma formação voltada para um processo que provoca a reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas. Supõe a exigência de uma abordagem crítica e não domesticada da formação uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos supostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base. (IMBERNÓN, 2010, p. 66)

Fullan e Hargreaves (2000) sinalizam que o pensamento de grupo exerce grande influência no processo de interação e cooperação entre a equipe, na medida em que o consenso e a uniformidade são práticas valorizadas em detrimento da liberdade para a discordância, espaço para conflito e pensamentos divergentes. Assim, embora a sensação de estar junto e de superação do isolamento seja uma percepção do coletivo dos docentes, a busca por uniformização pode ocultar anseios, opiniões e ideias contrárias que não representadas na dinâmica grupal, limitam o sentimento de pertença e desenvolvimento de um trabalho colaborativo autêntico que reconheça as diferenças entre seus membros e busque agir no sentido do bem coletivo da escola.

A habilidade para escuta dos professores isenta de censuras ou reprovação se torna essencial, dado que na lógica neoliberal o conceito de professor eficaz²⁸ inibe a exposição de dificuldades e fragilidades, que na complexidade da ação docente são questões comuns e carentes de escuta e exposição. Conceber a formação como um espaço de liberdade e democracia, cujo protagonismo seja do professor configura um desafio em construção pela escola e pela Instituição, entretanto, a direção escolhida indica uma preocupação com estas questões e progressivos avanços, dado que a percepção do grupo pesquisado sobre as relações e espírito de equipe é a de que

²⁸ Professor eficaz refere-se à herança da lógica neoliberal que atribui à escola e a seus profissionais conceitos ligados ao controle das empresas, de modo que eficácia e eficiência são características cobradas e controladas junto aos docentes por meio de aferição ao atendimento a objetivos e metas.

trabalham em parceria e em colaboração entre si diante não só dos problemas e desafios, mas nas ações cotidianas da escola.

7. A formação continuada e o ensino de Arte

O formador de professores responde a um sistema que reforça a hierarquização do conhecimento, onde algumas áreas ocupam menor espaço e prestígio no currículo escolar, exigindo-lhe posicionamento e compromisso político com a valorização destes campos nos processos de formação continuada. O ensino de Arte, ainda que tenha sofrido mudanças e garantido seu espaço no currículo escolar, requer não só lutas por maior valorização, mas estabelecer-se como uma prática de significação e construção de conhecimento, especialmente junto aos professores dos primeiros anos de escolarização. Desta forma, promover reflexão com professores das séries iniciais sobre a importância da arte no currículo, práticas e teorias que as fundamentam, tem na formação continuada, um espaço privilegiado de estudo, descoberta e mudança de prática.

Um conceito ainda presente entre professores no que se refere ao ensino de Arte está voltado ao trabalho livre e à criatividade espontânea, com o objetivo de livre expressão e desenvolvimento das emoções e afetividade. Tal concepção desconsidera o papel de mediação do educador, do papel do artefato artístico na formação, assim como da importância da Arte como elemento potencial na construção de conhecimento sobre o mundo, a vida e a sociedade, conhecimentos estes comprometidos com o senso crítico e a transformação social.

No desenvolvimento das formações pelo grupo pesquisado, constatamos que o estudo sobre o ensino de Arte se fez presente, constituindo foco do formador junto aos professores em um determinado período. De acordo com o formador, além dos estudos que fez sobre os encaminhamentos didáticos do componente de Arte, fundamentado nos estudos de Ana Mae Barbosa, contou com a colaboração de um profissional de Arte que desenvolve atividades junto ao teatro do Centro de Atividades onde está localizada a escola. Em parceria foram realizados estudos teóricos, vivências e discussões envolvendo o ensino de Arte de acordo com o proposto nos Referenciais Curriculares da Instituição. Os professores puderam experienciar o contato com o artefato artístico, o significado do fruir, contextualizar e fazer arte, constituindo momentos de intensa troca sobre a importância da arte na formação das crianças, como é possível verificar pelos relatos das professoras:

A arte pra mim, antigamente, era desenhar, pintar, olhar um desenho e copiar, e a formação trouxe uma visão diferente, trouxe a releitura, o que é uma releitura, como trabalhar com a releitura. (P)

Estudamos a abordagem triangular, como poderíamos trabalhar e porque trabalhar com isso. Então nossas aulas de Artes ficaram diferentes. (P)

Além do trabalho de conhecer os autores, aprender sobre a contextualização, a questão de apreciar as obras, foi um grande desafio para a gente, mas agora quando preparamos as aulas pensamos em tudo isso para fazer com as crianças. (P)

E também nesta Unidade em que estamos trabalhando com dança circular, estudamos o que é uma dança circular, buscamos materiais, vídeos, trouxemos referências para eles. E aí a proposta pede pra gente criar com eles a dança circular, é bem legal e eles adoram. Uma criança cria um movimento e os colegas fazem junto. (P)

Depois deste trabalho feito com a gente ficou mais fácil entender as atividades do material didático, não é que a gente não entendia, mas agora a gente sabe do que a atividade tá falando... da contextualização, da produção, da observação das obras. O nosso olhar também é outro. (P)

Os professores descrevem processos até então pouco conhecidos por eles na forma de ensinar Arte para os estudantes, limitados à cópia e pintura de desenhos. Barbosa (2010), em seus estudos em Arte educação buscou uma articulação entre o fazer artístico, a análise de obras artísticas e a produção pelos próprios alunos permitindo o contato com a arte e análise de seu contexto de produção, bem como a atribuição de sentidos para as obras por meio da apreciação e leitura crítica dos artefatos artísticos, considerando os contextos de diversas culturas e povos sem hierarquia de valores, de modo que a cultura canônica e a cultura popular estejam presentes em complementaridade na construção dos conhecimentos em Arte. Tais estudos provocam uma ruptura com os conceitos de cópia, reprodução e tecnicismo nas aulas de Artes e inauguram uma postura ativa, interativa e crítica diante das obras artísticas, concebendo-as como relato aberto a novas possibilidades de leitura, interpretações e produções.

Muito embora as experiências que os professores tiveram sobre o ensino de Arte tenham sido em um curto espaço de tempo, os conhecimentos revelados em suas falas trazem ações de relevância não somente para a Arte, mas para o desenvolvimento do currículo como um todo. Ou seja, ampliar as possibilidades de leitura e criação por meio da releitura, colocar os alunos em contato com as obras artísticas, estudar autores e fazer arte, como no exemplo da dança circular, constituem-se em práticas que mostram um deslocamento importante ao sair das ações de reprodução para a de contato, análise e produção em Arte, um deslocamento

que se ainda não suficiente, possui importante significado para o grupo de professores.

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadãos como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. (BARBOSA, 2012, p. 14)

Depreende-se a partir dos relatos dos professores a relevância da formação continuada ao permitir estudo, reflexões e descobertas de outras possibilidades de desenvolver a arte de forma criativa, reflexiva e crítica. Em que pese a necessidade de mais espaço para a Arte nos momentos de formação, parece ser possível uma sensibilização do docente para o uso de metodologias mais interativas e que permitam a expressão e criatividade por meio do contato, estudo e interação com o artefato artístico.

Entretanto, é certo que a profundidade de estudos exigida pela especificidade e transformações pelas quais vem passando o ensino de Arte implica em desenvolver uma formação em caráter de continuidade, de modo especial ao professor generalista, que ministra todas as disciplinas do currículo escolar aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estudos de ordem filosófica, sociológica, teórica e prática que o ajudem a compreender a função do ensino de Arte, e sejam capazes de criar situações de aprendizagem em que os sentidos e as experiências de ver, ouvir, falar, pensar, expressar estejam presentes, assim como a cultura do entorno da escola.

Barbosa (2010) apresenta o paradoxo de uma sociedade que coloca a arte como uma das mais altas realizações do ser humano materializadas em museus e concertos, mas despreza a aprendizagem da arte. Destaca que as escolas deveriam ser os lugares onde padrões estéticos e discernimento de valores permeasse o conteúdo dos currículos, por meio da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres dos artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço.

Tourinho (2012) aponta que a hierarquia do conhecimento escolar ainda mantém o ensino de Arte num escalão inferior na estrutura curricular, embora tenham ocorrido algumas mudanças. No processo de reinventar a escola e o ensino de Arte indica que não se trata tanto de buscar soluções para esse ensino, mas muito mais de fazer provocações sobre o mesmo.

Neste cenário, o espaço da Arte na educação escolar, historicamente, vem lutando por reconhecimento e valorização nos currículos dos sistemas de ensino, com muitas reivindicações a serem conquistadas vislumbrando um tempo em que, junto às demais disciplinas do currículo, a Arte ocupe seu lugar de campo de conhecimento necessário e de extrema importância na formação das crianças e jovens.

A Arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2012, p. 19)

Schuilichta e Fonseca (2013) acrescentam que por meio da Arte se revelam o desconhecido, materializam-se sentimentos e ideias dando-se visibilidade à realidade, enfatizando que nem tudo é beleza, nem tudo é verdade criando oportunidades para ressignificar objetos, fatos e acontecimentos.

Torna-se essencial que a formação continuada dos professores discuta o ensino da Arte como linguagem, expressão da cultura e transformação social, como mecanismo de representação e comunicação, de interação com a diversidade cultural e de produção de conhecimento e constituição da própria identidade. Tais elementos se mostram como caminhos possíveis para que o ensino de Arte expresso no currículo, seja de fato concretizado no universo das salas de aula e, junto às demais formas de conhecimento, especialmente as subvalorizadas como a cultura corporal e a cultura popular, integrem uma formação que se designa “integral” não apenas nos textos curriculares, mas nas práticas reais, desenvolvidas por professores reais em escolas igualmente reais.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegada esta etapa, ao olhar para todo o caminho percorrido, o que vejo são tantas outras estradas a trilhar, de modo que, para além de um fim, inauguram-se outros possíveis começos. Porque a história assim se faz, em meio aos mistérios da vida, às novas descobertas, às novas formas de ver, olhar e sentir, de modo que parte desta história sou eu e parte de mim está composta nela.

História, cuja parte já habitava em mim, no percurso da vida profissional e inquietava o coração em tantos momentos quando as barreiras institucionais, locais, pessoais, grupais, dificultavam os processos de melhoria contínua das escolas, notadamente no que diz respeito à formação continuada e o desenvolvimento do currículo, percepções estas transformadas em motivação para o desenrolar deste trabalho.

E assim teve início a trajetória deste trabalho, por meio de uma pesquisa, com o objetivo de investigar as possibilidades pelas quais o currículo escolar é desenvolvido no processo de formação continuada de professores dos anos iniciais de escolarização, buscando responder quais elementos do currículo são discutidos junto aos professores, assim como as contribuições destas abordagens na formação docente.

As discussões trazidas ao longo do trabalho permitem afirmar a presença de elementos do currículo na formação continuada, com destaque para o desenvolvimento da didática geral e específica dos componentes curriculares, assim como é reconhecido e valorizado pelos professores a contribuição destes estudos para a prática pedagógica. Os docentes relatam a importância do espaço da formação para a troca de experiências e aprendizado entre os pares, assim como deixam transparecer outras necessidades e demandas formativas significativas ao grupo, ligadas às condições de trabalho, sentimentos e sensações próprias do ofício da profissão que exercem influência no desenvolvimento do currículo escolar.

No desenvolvimento do trabalho, mais precisamente, por meio das entrevistas realizadas, pontos considerados favoráveis ao desenvolvimento do currículo na escola foram observados, haja visto a existência de um currículo definido pelo SESI/SP definindo os princípios, objetivos, concepção de ensino e expectativas de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidos ao longo da Educação Básica. A definição e

consolidação do currículo foi expressa pelos professores e pelo Coordenador Pedagógico como um aspecto que traz credibilidade e segurança à equipe docente, à medida em que define os princípios, metodologias e os conhecimentos a serem desenvolvidos na escola. Além disso, foram considerados aspectos favoráveis ao desenvolvimento do currículo a boa estrutura física e material disponíveis na escola, contando com recursos materiais, pedagógicos, tecnológicos e profissionais de apoio à realização das atividades docentes, como bibliotecário, Analista de suporte de Informática e estagiários de cursos de pedagogia e demais licenciaturas.

A garantia do espaço da formação continuada, do encontro semanal entre os professores e o formador, igualmente revelou-se como uma oportunidade rica de desenvolvimento da prática docente, com reflexo na melhoria da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I. Entretanto é sabido que a simples existência da formação com tempo e lugar disponível, não encerra a garantia para que o desenvolvimento profissional possa ocorrer, exigindo outros componentes, alguns deles estudados e discutidos neste trabalho.

Contribui para a formação o engajamento do Coordenador Pedagógico por meio das ações de acompanhamento individual da prática docente, identificação das necessidades formativas dos professores, estabelecimento de objetivos para as formações, e, ainda, do planejamento de cada encontro entre os professores, contemplando momento de mobilização dos docentes, oferta de desafios, momentos de pesquisa, leituras, estudo de casos e solução coletiva de problemas, de modo que, além da otimização do tempo disponível à formação com foco e objetivos definidos, há o esforço para que o movimento de reflexão e ação sobre a prática docente possa ocorrer. Embora o formador, atuando como Coordenador Pedagógico, possua outras atribuições no cotidiano de seu trabalho, e isso seja um aspecto dificultador de sua ação como formador, imprime esforços para que a formação docente seja o foco de sua atuação, desenvolvendo um plano de trabalho com cronogramas e definições de ações e prazos, em cada área onde atua, o que lhe permite não deixar a formação em segundo plano, em detrimento de outras tarefas ligadas à coordenação, como acompanhamento de projetos da escola, atendimento a pais e alunos, acompanhamento dos processos de inclusão de alunos com deficiências e transtornos, substituição do Diretor em sua ausência.

Outro elemento favorável à formação e ao desenvolvimento do currículo refere-se à interação presente entre o grupo de professores, revelando trocas de ideias e práticas, valorização mútua do trabalho realizado por cada docente, disposição para escuta e auxílio entre si. Tal comportamento do grupo contribui para a disseminação de boas práticas de ensino, assim como de partilha de dificuldades e busca de solução de problemas e conflitos. Entretanto mostra-se relevante uma investigação mais aprofundada do grau e formas de interação existentes entre os professores e como isso resulta em oportunidades de mudança e inovação nas práticas escolares.

É recomendável não perder de vista a potencialidade formativa do contexto institucional, o que implica investir em relações interpessoais produtivas, solidárias e de parceria; em modos de funcionamento que sejam exemplares; na construção e/ou fortalecimento de uma cultura de colaboração, amizade, trabalho coletivo e compromisso com resultados; na legitimação de profissionais que tenham capacidade de ações instituintes (ou de liderança, como habitualmente se diz) e que possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos demais. (SOLIGO, 2007, p. 148)

Contribui às relações interpessoais solidárias a tranquilidade e calma com que o Coordenador aborda os temas da formação, notadamente sua disposição para escuta, auxílio e parceria junto aos professores. Tal característica é fundamental e exige do formador habilidade para conciliar as ações de parceria, orientação e cobranças, já que também atende às demandas institucionais.

A existência de um instrumento para o levantamento das necessidades formativas igualmente favorece a reflexão do Coordenador Pedagógico e dos professores sobre os itens sobre os quais precisam aprender, rever, aprimorar ou ressignificar. Importante uma reflexão sobre os itens que compõem este instrumento, de modo que possam ser ampliados para as várias dimensões do currículo e da atividade docente como a abordagem das questões ligadas à diferença, identidade, sexo, raça, religião, trabalho com atitudes e valores assim como assuntos relacionadas às condições concretas de trabalho, às dificuldades do cotidiano docente, aos sentimentos, satisfações e insatisfações dos professores.

Talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança das relações de poder nos centros de professores, a auto formação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação. (IMBÉRNON, 2010, p. 25)

A participação dos docentes no levantamento das necessidades formativas a serem tratadas na formação continuada, embora seja apontada como um aspecto favorável ao trabalho, pode ser objeto de reflexão crítica e aprimoramento à medida

em que os docentes tenham liberdade de expressar necessidades que de fato lhes façam sentido. De acordo com Imbernón (2010) a formação deve ser composta de questões que sejam problemáticas na visão dos professores e, portanto, requeiram, pelos mesmos uma necessidade de estudo, reflexão, crítica, superação e mudança. Fernandes (2017), ao investigar o processo de elaboração do projeto de formação pelos Coordenadores Pedagógicos na rede Sesi/SP, destaca que:

Delinear o Coordenador como formador de professores e gestor do currículo é um avanço, porém é preciso que estes profissionais reflitam sobre este “ser formador” de professores delineando, a partir de suas práticas e princípios da rede, esta identidade de parceiro e gestor. Saber o que seus professores sabem é um passo importante no processo formativo, mas ele seria mais potente se estes últimos tivessem uma participação mais ativa na elaboração desse diagnóstico. (FERNANDES, 2017, p.105)

Uma maior participação dos docentes no planejamento da dinâmica e desenvolvimento da formação poder-se-ia potencializar seu sentimento de pertença e responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional, assim como imprimir movimentos diversificados nas estratégias formativas contribuindo à reflexão e inovação nas práticas efetivadas pelos docentes.

Isso implica, por parte dos formadores e das políticas de formação, uma visão diferente do que seja a formação, do papel dos professores neste, e, portanto, uma nova metodologia de trabalho com eles. (IMBÉRNON, 2010, p. 96).

Conceber a formação continuada nos dizeres de Imbernón (2010) exige repensar criticamente os papéis de cada participante, as finalidades do processo formativo e a partilha de responsabilidades entre formador e professores. Embora o formador, na figura do Coordenador Pedagógico, imprima esforços para que a formação seja significativa aos professores, busque metodologias e estratégias que colocam os docentes em papel ativo nas diversas propostas de trabalho, a tomada de decisão sobre as escolhas de tais propostas está centralizada em seu âmbito de atuação. Repensar a metodologia desde o idealizar, planejar e desenvolver a formação com participação dos professores vem a se constituir um desafio importante se a escola deseja realmente se constituir como um grupo que aprende e se desenvolve coletivamente.

É recomendável não esquecer que um grupo representa um contexto favorável para a aprendizagem e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus membros quando há interesses compartilhados, respeito real pelo outro, aceitação das diferenças, solidariedade em atos, acolhimento, escuta, crença na possibilidade da construção coletiva de conhecimento, convicção de que ali se encontrarão respostas ainda que parciais para as necessidades, dúvidas e questões que

inquietam – e, se possível, é ainda melhor quando há afeto real, manifesto em atitudes e gestos. (SOLIGO, 2007, p. 148)

Diante dos grandes desafios que imperam a educação, revelados em baixos resultados de aprendizagem e retomando o objetivo central deste trabalho concluo que o currículo escolar, a despeito das variáveis de interpretação em sua recepção na escola, tem seu espaço de discussão garantido na formação continuada, com foco e intenções definidas, dado que as preocupações com os resultados educacionais constituem-se em um dos indicadores para a organização da formação. Reforçam este processo o acompanhamento do desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas, de modo que a quase totalidade dos mesmos se encontram alfabetizados até os 08 anos de idade e no nível de aprendizagem considerado adequado para a idade em Língua Portuguesa e Matemática nos resultados do SARESP realizado em 2017 e 2018. Entretanto, as possibilidades de abrangência e exploração dos elementos do currículo podem ampliar, se outras dimensões que o estruturam possam dispor de maior relevância como a formação em atitudes e valores e o trabalho com a produção da diferença e as culturas e identidades dos diversos grupos sociais.

A ênfase do trabalho formativo apontar para o desenvolvimento das metodologias de ensino e didáticas específicas dos componentes curriculares apresenta uma certa coerência com o currículo escrito expresso nos Referenciais Curriculares da Instituição, haja visto a maior visibilidade e descrição no texto curricular da relevância, objetivos e expectativas de ensino e aprendizagem das disciplinas. Embora as menções a princípios democráticos, de justiça, equidade e igualdade e expectativas de ensino e aprendizagem ligados atitudes e valores, nem sempre tais demandas são perceptíveis aos professores. Uma das reflexões incide no fato dos conhecimentos abordados no currículo ainda serem em sua essência ligados ao conhecimento científico, já que valorizados socialmente, relegam as demais formas de saberes ao segundo plano. Naturalmente, na relação professor aluno e na interação entre os próprios estudantes outros conhecimentos ligados às atitudes e valores e outras culturas são veiculados independente da intenção dos professores, porém ocorrendo muitas vezes sem intencionalidade e consciência pelo docente, não recebendo a devida valorização e mediação que tais questões merecem. A partir desta reflexão torna-se importante discutir e investigar caminhos para que, junto aos conhecimentos científicos expressos nas disciplinas escolares, os conhecimentos e saberes ligados à diversidade cultural, aos diversos grupos sociais possam se fazer

presentes, com espaço, visibilidade, pertinência e relevância no currículo escolar objetivando alcançar uma formação que prepare não somente as crianças e jovens para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade em que a consideração à pessoa, aos grupos sociais, à vida e à constituição do humano sejam valores discutidos e respeitados.

Como documento de identidade (Silva, 2013) um currículo aberto às diversas identidades se constitui em ameaça ao poder instituído, e, portanto, imposição, hierarquia e avaliação são instrumentos de controle de sua manutenção. Por outro lado, conhecer a força de um currículo na formação de identidades aliado ao compromisso ético e político vislumbra possibilidades e caminhos para ideais de justiça social e democracia.

Embora a dimensão do desafio se mostre infinita, admitir as possibilidades em detrimento das barreiras conduz a uma atitude de esperança e proatividade associada a movimentos de resistência e oposição nos espaços de atuação, por menores que sejam. Eis a atitude de quem não deixa de acreditar na educação e em seu poder transformador.

Como reflexão final, possibilitou-me o desenvolvimento da pesquisa, uma imersão importante e significativa na relação entre formação e currículo e do quão imbricados estão na busca da qualidade de ensino, assim como do quanto carecem de ressignificação e valorização, e, ao mesmo tempo, o quanto exigem atitude crítica de educadores no esforço de superar visões e práticas tão arraigadas.

Abandonar o que congela, o que seca, aquilo que não alegra e vivifica o currículo, entretanto, exige a força de um lutador de sumô para esmagar a imagem dogmática do pensamento que nos constringe a pensar de um determinado modo. (DELEUZE, 1988 apud OLEGÁRIO e CORAZZA, 2015, p. 359).

Pensar de outro modo, também configurou uma importante reflexão oportunizada pelos estudos e análise dos dados, pensar este, que já concretizou diferentes ações como educadora, profissional e formadora. Pensar que modificou a forma de olhar e ver a escola, os professores, o currículo. Pensar que não tem fim e que clama por mais entendimentos, que não anuncia a certeza, mas que anseia por novos estudos e novas pesquisas.

E por fim, ao concluir este estudo afirmo que as considerações aqui presentes, longe da pretensão de se colocarem como conclusivas, figuram como possibilidades e oportunidades para estudos que possam aprofundar e ou reinterpretar o lugar da

formação continuada de professores e do currículo escolar nas escolas, onde muito há por fazer na implementação de políticas que coloquem as escolas e os professores como protagonistas do ensino e partícipes na elaboração de seus currículos e de seus processos de formação, notadamente em tempos de assombrosos retrocessos decorrentes do fortalecimento de políticas conservadoras e exige de cada um de nós a crença e atitude para um novo porvir.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, I. **Imaginando um futuro para a educação artística**. 2009 . Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/60824348/Imaginando-um-futuro-para-a-educacao-artistica-Imanol-Aguirre>> Acesso em: 05 mar. 2019.
- ALMEIDA, L.R. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, L.R., PLACCO, V.M.N.S.(Orgs). **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.
- ALMEIDA, L.R., CHRISTOV. L. H. S. O Coordenador Pedagógico como gestor do currículo escolar. In: ALMEIDA, L.R., PLACCO, V.M.N.S.(Orgs). **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.
- ALMEIDA, L.R., PLACCO, V.M.N.S. (Orgs). **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- ALVARENGA, E. M. **Metodologia de investigação quantitativa e qualitativa: norma técnicas de apresentação de trabalhos científicos**. 2 ed. Versão em português: César Amarilhas. Assunção:2012
- ALVARO-PRADA, L. E.; FREITAS. T. C.; FREITASC. A. **Formação continuada de professores, alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, p. 367-387, maio/ago., 2010.
- AQUINO, J. G.; MUSSU, M. C. **As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate**. Revista Educação & Pesquisa. Campinas, v. 27, n 2, p. 211-227, jul./dez. 2001.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA. A. F.; SILVA, T.T (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- AZEVEDO, R. O. M., *at al*. **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetórias e perspectivas**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.12, n 37, p. 997-1026, set./dez/. 2012.
- BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino de Arte: anos 80 e novos tempos**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A.M. (Org) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BOLÍVAR, A. A Escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R., *at al*. **Formação e situações de trabalho**. 2 ed. Tradução: Júlia Ferreira. Portugal: Porto Editora, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASILEIRO, T.L. **Educação Física e Arte: Reflexões acerca de suas origens na escola**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a23v16n3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BUMHAM, T. **Complexidade, multirreferencialidade e subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escola**. Revista Em Aberto, ano 12, n.58, abr./jun. 1993. Disponível em: <<file:///C:/Users/Rose/Downloads/1885-1947-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. R.; MIZUKAMI, M.G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A.A; MATE, C.H.; *et al.* **O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada**. 14 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

CORTESÃO, L.; STOER S, R. A interface da Educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. (Orgs). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

CORREIA, A.; MORGADO, J. C. **A construção da base nacional comum curricular no Brasil: tensões e desafios**. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>> Acesso em: 15 fev. de 2019.

COTRIM, B. C. **Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias**. Revista Saúde Pública, vol. 30, n 3, junho de 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v30n3/5075.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

FARIAS, I. M. S. *et al.* Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: FARIAS, I. M. S. *et al.* (Org.) **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FELDMAN, M. G. Política pública de formação de professores. In: FELDMAN, M. G. (Org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009

FERNANDES, S. **As significações dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Sesi/SP sobre sua atuação no processo de construção do projeto formativo de**

sua unidade escolar. Mestrado profissional em Educação. Pontifícia Universidade Católica PUC/SP, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Carta de Paulo Freire aos professores.** 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013>. Acesso em: 14 de mar. 2017.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente.** 2ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

GADOTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

GARCIA, C. M. **Formação de professores – Por uma mudança educativa.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. Licenciaturas: características institucionais, currículo e formação profissional. In: Pinho, S. Z. (Org.) **Formação de Educadores: Dilemas contemporâneos.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T.T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo.** Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Atílio Brunetta. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico.** 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Tradução de Nize Maria Compos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEITE, Y. U. F. Políticas atuais de formação de professores: da intenção à realidade. In: PALMA FILHO, J. C. (Org). **Pedagogia Cidadã: uma nova prática na formação do educador.** São Paulo: UNESP, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias De Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.** Revista Brasileira de Educação v.11 n 32, maio a agosto de 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Base Nacional para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. A base é a base. E o currículo o que é? **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** AGUIAR, A. S; DOURADO, L. F. (Orgs) Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> Acesso em: 22 abr. de 2019.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, identidade e subjetividade. **Revista Interações.** vol. VII, n.13, p. 31-44, jan-jun. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/354/35401303/>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

MALGLAIVE, G. Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. 2 ed. Tradução de Júlia Ferreira. Portugal: Porto Editora, 2003.

MARCELO G. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n 2, p. 337-357, abe/jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41018/28857>>. Acesso em 08 set. 2017.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO. M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa e Saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

_____. (Org.) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMIM, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: MIZUKAMIM, M. G. N; REALI, A. M. R. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996.

MOREIRA, A. F, CANDAU, V. M. (Orgs) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014

_____. **Currículo, conhecimento e cultura**. Disponível em: <<http://site1392986865.hospedagemdesites.ws/MEDH2/arquivos/Curriculo,conhecimento,culturaVeraAntonioFlavio.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

_____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008

MOREIRA, A. F.; CAMARA, M.J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F, CANDAU, V. M. (Orgs) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008

MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MURAMOTO, H. M. S. **Supervisão da Escolar – Para que te quero? Uma proposta aos profissionais da Educação na Escola Pública**. São Paulo: Iglu, 1991.

NEIRA. M.G. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 6, n 2, 75/83,

2006. Disponível em
<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1294/999>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLEGÁRIO F.; CORAZZA. S. M., **Entre raízes e radículas. O que se passa no currículo escolar**. Revista Espaço do Currículo, v 8, n.3, p. 356-363, set. 2015. Disponível

em:<<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.356363/14756>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PALMA FILHO, J. C. (Org). Por uma política nacional para a formação dos profissionais da educação. In: PALMA FILHO, J. C. (Org). **Pedagogia Cidadã: uma nova prática na formação do educador**. São Paulo: UNESP, 2007.

PARO, V. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, H. S (Org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4 ed. São Paulo: Editora Vozes, 1998.

PENTEADO, A.; JUNIOR, W. C. Arte, cultura e sujeitos nas escolas: os lugares de poder. In: MOREIRA, A. F, CANDAU, V. M. (Orgs) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014

PESSANHA, E. C. História das disciplinas e do currículo como base para a escrita da história do ensino secundário no Brasil. In: MOREIRA, A. F, CANDAU, V. M. (Orgs) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014

PIMENTA, S.G. Professor: Formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S.G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA. V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T; ALMEIDA, L.R. **O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. .2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

RODRIGUES, A. **A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores**.

Portugal, Universidade de Lisboa, 2018. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/242782076_A_analise_de_necessidades_de_formacao_como_estrategia_de_promocao_de_uma_pratica_reflexiva_na_formacao_continua_de_professores>. Acesso em: 23 nov. 2018.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCIA, R. L., MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. S. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista crítica de ciência sociais**. n.54 p. 197 a 215. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/10808/1/Porque%20%C3%A9%20t%C3%A3o%20dif%C3%ADcil%20construir%20uma%20teoria%20cr%C3%ADtica.pdf> Acessado>. Acesso em: 30 maio 2017.

SAVIANI, Demerval. **As teorias da educação e o problema da marginalidade na América latina**. 1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1546/1545>> Acesso em: 11 mar 2017.

SCHILICHTA, C.A.B.D., FONSECA, J.O. **Didática aplicada ao ensino de Arte**. Unicentro Universidade Estadual do Centro Oeste, 2013. Disponível em <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/859/5/DID%C3%81TI%20CA%20APLICADA%20AO%20ENSINO%20DA%20ARTE.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

SESI/SP Serviço Social da Indústria (São Paulo). **Referencial Curricular do Sistema Sesi/SP de ensino: Ensino Fundamental**. São Paulo: SESI/SP Editora, 2016.

SEVERINO, A. J. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

SILVA, T.T. **Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas**. Cadernos de pesquisa: Fundação Carlos Chagas. n 73, 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1097/1102>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T.T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. A. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOLIGO, R. A. **Quem forma quem? Instituição de Sujeitos**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2007.

SOUSA J. D. A.; ARAGÃO W. H. **A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma Neoliberal**. Revista Espaço do Currículo. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>>. Acesso em: 12 out. 2018.

TOURINHO, I. Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, A.M. (Org) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, S. L. **A análise das necessidades formativas dos professores de pedagogia quanto a preparar futuros professores para a inclusão escolar**. XII Congresso Nacional de Educação. Paraná 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21734_10576.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

YOUNG, M. **Teoria do currículo: O que é e por que é importante**. Cadernos de Pesquisa, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053142851>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

ANEXOS

A - Termo de consentimento livre e esclarecido-

B - Autorização do Diretor da escola para a pesquisa

C - Autorização do Coordenador Pedagógico

D - Roteiro de entrevista com o Coordenador Pedagógico

E - Roteiro de entrevista com os Professores

F - Quadro de assuntos da formação continuada em 2018

G - Planilha de necessidades formativas do 1º ao 5º ano

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Ao Diretor da Divisão de Educação

Prof^o Fernando Antonio Carvalho de Souza

At. Gerência Executiva de Educação

Prof^a Luciana Campacci

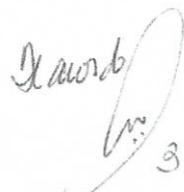
São Paulo, 13 de Agosto de 2018

Eu, Roseneide Aparecida de Souza Faria, NIF 99490-1, exercendo atualmente o cargo de Supervisor Escolar, venho por meio desta, solicitar autorização para realizar pesquisa/entrevista junto ao Coordenador Pedagógico e aos professores do 1º ao 5º ano do Centro Educacional SESI 415, situado em A.E.Carvalho/SP. A pesquisa será realizada em função de requisito ao curso de Mestrado, realizado junto a UNESP/SP e tem como tema o desenvolvimento do currículo escolar nos espaços de formação continuada dos professores dos anos iniciais de escolarização.

Informo ainda que a pesquisa não interferirá no horário de trabalho dos envolvidos.

Desde já agradeço

Atenciosamente


31/08/18
Fernando Carvalho
Diretor
Divisão de Educação
SESI - SP NIF 1008029


Roseneide Aparecida de Souza Faria

Roseneide Aparecida de Souza Faria
Supervisor Escolar
RG 21.276.736-7
SESI/DEC/GEEEDUC

ANEXO B
AUTORIZAÇÃO

Ao Diretor de Unidade Escolar
Profº Márcio Aurelio Felipe Elias
Centro Educacional SESI 415

São Paulo, 30 de Agosto de 2018

Eu, **Roseneide Aparecida de Souza Faria**, NIF 99490-1, exercendo atualmente o cargo de Supervisor Escolar, venho por meio desta, solicitar autorização para realizar pesquisa/entrevista junto ao Coordenador Pedagógico e aos professores do 1º ao 5º ano do Centro Educacional SESI 415, situado em A.E.Carvalho/SP. A pesquisa será realizada em função de requisito ao curso de Mestrado, realizado junto a UNESP/SP e tem como tema o desenvolvimento do currículo escolar nos espaços de formação continuada dos professores dos anos iniciais de escolarização.

Informo ainda que a pesquisa não interferirá no horário de trabalho dos envolvidos.

Desde já agradeço

Atenciosamente


Roseneide Aparecida de Souza Faria

De acordo

Márcio Aurélio Felipe Elias
Diretor de Escola SESI
RG: 16548804-9

ANEXO C

AUTORIZAÇÃO

Ao Coordenador Pedagógico
Profª Rosana Francisca Luiz Revoredo
Centro Educacional SESI 415

São Paulo, 30 de Agosto de 2018

Eu, Roseneide Aparecida de Souza Faria, NIF 99490-1, exercendo atualmente o cargo de Supervisor Escolar, venho por meio desta, solicitar autorização para realizar pesquisa/entrevista junto ao Coordenador Pedagógico e aos professores do 1º ao 5º ano do Centro Educacional SESI 415, situado em A.E.Carvalho/SP. A pesquisa será realizada em função de requisito ao curso de Mestrado, realizado junto a UNESP/SP e tem como tema o desenvolvimento do currículo escolar nos espaços de formação continuada dos professores dos anos iniciais de escolarização.

Informo ainda que a pesquisa não interferirá no horário de trabalho dos envolvidos.

Desde já agradeço

Atenciosamente


Roseneide Aparecida de Souza Faria

De acordo:



Rosana Francisca Luiz Revoredo

ANEXO D

Roteiro de entrevista com o Coordenador Pedagógico

- 1 - Como as reuniões de formação continuada (DPCs) são organizadas na escola?
- 2 - De que forma são estabelecidos os objetivos e conteúdos das formações ao longo do ano?
- 3 - Como são definidas as estratégias utilizadas nas formações?
- 4 - De forma você acha que o currículo está presente nas formações?
- 5 - Na sua visão, quais elementos do currículo são mais desenvolvidos nas formações que você desenvolve?
- 6 - A partir das formações desenvolvidas, há melhorias e ou mudanças percebidas por você na prática dos professores? Você pode lembrar e citar algumas delas?

ANEXO E

Roteiro de entrevista do grupo focal – Professores

- 1 – Qual a importância da formação continuada (DPCs) para este grupo?
- 2 – Quais as maiores contribuições da formação continuada para a prática dos professores?
- 3 – Qual é o entendimento do grupo sobre o conceito de currículo?
- 4 - Que aspectos do currículo você acha que mais se fazem presentes nas formações?
- 5 - Como você acha que os conteúdos e estratégias utilizados nas formações têm ajudado em sua prática com os alunos?
- 6 - Que dificuldades você encontra para colocar em prática os estudos desenvolvidos nas formações?
- 7 – Que aprendizagens a interação entre os colegas tem favorecido nos momentos de formação?

ANEXO F

ASSUNTOS ABORDADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM 2018		
Mês	Assunto	Estratégias
Janeiro	Avaliação formativa Alunos com dificuldades de aprendizagem em 2017 e adaptação curricular	Leitura de textos e discussões Estudo de casos e oficina para adaptação curricular
Fevereiro	Arte: experiência, criação e ludicidade Análise material didático	Estudo teórico, oficinas e vivências Discussão e análise das atividades
Março	Arte: experiência, criação e ludicidade	Estudo teórico, oficinas e vivências
Abril	Leitura, escrita e sequências didáticas	Tematização da prática
Maio	Leitura, escrita e sequências didáticas Cultura corporal	Tematização da prática Estudo teórico e vivências
Junho	Cultura corporal	Estudo teórico e vivências
Agosto	Avaliação e registros	Tematização da prática

Setembro	Experimentos em ciências da natureza	Estudo teórico
Outubro	Experimentos em ciências da natureza	Atividades práticas
Novembro	Experimentos em ciências da natureza	Socialização de práticas

ANEXO G

PLANILHA DE DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES FORMATIVAS

Professor (a), observe se você:					OBSERVAÇÕES:
	ELEMENTO OBSERVÁVEL COMUM	O preenchimento das colunas deve ser feito com um X			
		SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	
1	Utiliza diversos instrumentos diagnósticos para planejar e replanejar sua prática, a partir das expectativas de ensino e aprendizagem.				
2	Declara aos estudantes as expectativas de ensino e aprendizagem a serem trabalhadas ao longo da etapa e os processos avaliativos.				
3	Elabora instrumentos avaliativos, de acordo com as expectativas de ensino e aprendizagem, definindo os critérios.				
4	Utiliza espaços e recursos escolares, além da sala de aula:				OBSERVAÇÕES
4.1	Biblioteca/Sala de leitura/Caixa/Carrinho literário.				
4.2	Laboratório de Ciência/Biologia/Física/Química/AutoLabor.				
4.3	Laboratório de Ciência e Tecnologia - LCT/ Laboratório de Informática Educacional - LIE/ Carrinho de Notebooks.				
4.4	Espaços externos.				
5	Planeja momentos de práticas de leitura, utilizando-se dos diferentes gêneros textuais que circulam em sua área de conhecimento.				
6	Promove momentos coletivos / individuais para feedbacks (devolutivas) das produções dos estudantes.				
7	Propõe atividades e estratégias diversificadas, considerando as necessidades de aprendizagem de cada estudante.				
8	Propõe diferentes tipos de agrupamentos.				
9	Reconhece o registro e a avaliação como instrumentos essenciais ao ensino.				
10	Preocupa-se em manter um ambiente alfabetizador em todos os componentes curriculares.				

	LINGUAGENS	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
1	Utiliza as estratégias de leitura para trabalhar a compreensão e interpretação de textos.				
2	Declara os propósitos de leitura aos estudantes.				
3	Promove situações diárias de leitura, nas quais os estudantes vivenciam o papel de leitor.				
4	Contextualiza situações atuais, cotidianas ou simuladas ampliando e fundamentando o entendimento sobre as produções artísticas, corporais e textuais.				
5	Promove atividades de produção artística, literária e/ou corporal, partindo das representações dos estudantes, ampliando intencionalmente o repertório cultural.				

6	Promove a produção de gêneros literários e/ou artísticos e práticas corporais.				
7	Possibilita a integração dos estudantes em situação de comunicação formal e/ou informal, a partir dos gêneros textuais.				

	Específico para o componente curricular de ARTE	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
8	Promove a interação social por meio da ludicidade.				
9	Utiliza a integração entre as dimensões do fato artístico- Abordagem triangular:	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
9.1	Promove o processo de criação, realizado com base na experimentação e uso das linguagens artísticas (Fazer).				
9.2	Estimula os estudantes a vivenciarem a experiência artística/estética, valorizando a ideia de que a obra de arte é sempre dirigida para alguém, que como fruidor, completa a sua existência, ou recria a obra para si (Fruir).				
9.3	Compreende a contextualização como um fio que alinha a abordagem triangular, não restringindo-a simplesmente a história (Contextualizar).				
10	Utiliza e integra as quatro linguagens:	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
10.1	Utiliza a linguagem Arte Visual para além da percepção e análise de elementos formais.				
10.2	Aborda os aspectos da linguagem da dança, promovendo a participação de todos.				
10.3	Considera a linguagem musical, ampliando a ideia de música, inserindo variados sons presentes nos mais diversos objetos e ambientes.				
10.4	Utiliza o teatro para ampliar a capacidade expressiva dos estudantes.				
	Específico para os componentes Língua portuguesa	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
11	Utiliza, no processo de alfabetização, textos encontrados em diferentes meios sociais, com a intenção de aproximar a criança das diversas esferas de interação.				
12	Realiza sondagem de hipóteses de escrita, com leitura imediata pelo estudante.				
13	Promove atividade de produção textual de acordo com uma sequência didática.				
14	Estabelece rotina de leitura, variando os gêneros de maneira planejada.				
15	Desenvolve atividades de análise linguística, a partir da abordagem da gramática reflexiva.				
16	Promove práticas de leitura e escrita considerando a sua função social, em variados contextos.				
17	Promove atividades de produção textual: reescrita, produção com apoio e textos de criação.				
18	Emprega gestão do tempo didático na realização das atividades propostas.				

	Específico para o componente curricular de Educação Física	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
16	Promove momentos de brincadeira aos estudantes.				
17	Desenvolve suas atividades considerando os princípios curriculares:	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
16.1	Valoriza as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, transformando suas práticas corporais em temas de estudo (Reconhecimento da cultura corporal).				
16.2	Promove a distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal (Justiça Curricular).				
16.3	Viabiliza a inserção de manifestações corporais que historicamente estiveram ausentes do cenário escolar (Descolonização do currículo).				
16.4	Estabelece conexões entre os diferentes discursos históricos, políticos e sociológicos que envolvem as práticas corporais, objeto de estudo (Ancoragem Social).				
16.5	Reconhece a heterogeneidade das turmas, evitando o daltonismo cultural.				
17	Procedimentos didáticos	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
16.1	Identifica quais manifestações corporais estão disponíveis aos estudantes, no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo (Mapeamento).				
16.2	Estimula a elaboração de novas formas de vivenciar as práticas corporais, com a intenção de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido pelos diferentes produtos culturais (Ressignificar).				
16.3	Promove o aprofundamento da manifestação corporal (Aprofundar).				
16.4	Recorre a outros discursos e fontes de informações que trazem olhares diferentes e contraditórios às representações e discursos (Ampliar).				

	MATEMÁTICA	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
1	Utiliza diversos recursos didáticos para a construção de significado dos conhecimentos matemáticos.				
2	Valoriza os procedimentos pessoais de resolução dos estudantes.				
3	Utiliza o problema como premissa das atividades de ensino e aprendizagem.				
4	Oferece situações desafiadoras e estimulantes aos estudantes, a partir de problemas convencionais e não-convencionais.				
5	Realiza o trabalho de construção dos números a partir das suas diferentes funções.				
6	Permite aos estudantes a troca de informações e o confronto das diferentes estratégias de resolução.				
7	Valida ou refuta os diferentes modelos construídos formalizando o saber matemático.				
8	Diversifica os níveis de complexidade e as estratégias de resolução dos problemas.				
9	Desenvolve conceitos matemáticos utilizando materiais concretos e/ou manipuláveis.				

	CIÊNCIAS HUMANAS	SIM	Sim, mas tenho dificuldades	Não, preciso de ajuda	OBSERVAÇÕES
1	Proporciona momentos de investigação das causas e efeitos das transformações e permanências ocorridas nos diversos contextos espaço-temporais, a partir do cotidiano dos estudantes.				
2	Possibilita a elaboração da crítica por meio das contradições identificadas na realidade investigada, considerando a pluralidade de ideias, opiniões e interesses.				
3	Propõe a análise de documentos diversificados para compreensão das realidades investigadas nos diversos contextos espaço-temporais.				
4	Utiliza recursos e estratégias que promovem a alfabetização cartográfica.				