

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTO E RELAÇÕES CURRICULARES PARA ALÉM DA LÓGICA PRESCRITIVA

Andréia Migon Zanella¹

Clésio A. Antonio²

Benedita de Almeida³

RESUMO: O artigo trata de projeto de formação continuada de professores, desenvolvido em parceria entre pesquisadores e docentes de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Francisco Beltrão, PR. Com o objetivo de analisar o modo como a integração das questões relacionadas às concepções de currículo nas propostas formativas pode contribuir para ampliar o sentido do currículo e suas relações no trabalho docente, discute a formação continuada em contexto escolar como um movimento que pode enriquecer e transformar a ação pedagógica, tendo em vista as implicações políticas e ideológicas do contexto de atuação nas propostas formativas. Por meio de pesquisa bibliográfica e análise de relatórios da formação, evidencia a hegemonia da perspectiva tradicional de ensino e da lógica prescritiva nos processos escolares, propõe que o currículo seja pensado como espaço de produção cultural, para superar a visão que concebe os professores como técnicos, destaca as possibilidades da formação à construção coletiva de uma nova cultura escolar e à superação da lógica da prescrição.

Palavras-Chave: Formação continuada de professores, currículo, educação básica, formação continuada em contexto da escola, pesquisa colaborativa.

CONTINUING EDUCATION OF PROFESSOR: CURRICULUM RELATIONS AND CONTEXT BEYOND PRESCRIPTIVE LOGIC

ABSTRACT: The paper deals with a project of continuing teacher education developed in a partnership among researchers and professors of a Public School at Francisco Beltrão City. The objective is to analyze how the integration of questions related to curriculum conceptions at formative proposals can contribute to amplify the curriculum meaning and its relations with teaching work. For this the paper discuss the continuing education in a scholar context facing political and ideological implications inherent of formative proposals. By means of bibliographical research and formation reports analyses, the paper highlights the hegemony of traditional perspective of teaching, as well as of the prescriptive logic at scholar process. It is proposed, then, the curriculum is thought as a space of cultural production in order to overcome the view that conceives teachers as technicians. It is highlighted the possibilities of education as a collective construction of a new scholar culture to overcome the logic of prescription.

Keywords: continuing education of professor, curriculum, basic education, continuing education in school context, collaborative research.

Introdução

Na atualidade, o desenvolvimento profissional docente é discutido intensivamente por pesquisadores que defendem o princípio de que qualquer processo de transformação da escola, na busca pela aspirada melhoria da qualidade do ensino, deverá, necessariamente, ter como um de seus principais elementos constitutivos a formação dos professores (inicial e continuada). Considerando tal perspectiva, autores como André (2010), Brzezinski (2008), Giovanni (2009), Libâneo (2002), Marin (2000), Mizukami (2002), Popkewitz (1995), Romanowski (2012), entre

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão. Pedagoga da Rede Estadual de Ensino. amigonzanella@gmail.com

² Doutor em Educação. Docente do Programa de Mestrado em Educação e Curso de Pedagogia, UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão. clesioaa@hotmail.com

³ Doutora em Educação. Docente do Programa de Mestrado em Educação e Curso de Pedagogia, UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão. beneditaalmeida@yahoo.com.br

outros, têm se preocupado com o processo de formação de professores, afirmando a necessidade de aprofundar a discussão sobre como e mediante quais circunstâncias a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria da qualidade dos processos educativos.

Dessa mesma preocupação, justifica-se este estudo, cujo objetivo é analisar um projeto de formação continuada, desenvolvido com um grupo de professores, pedagogos e gestores da educação básica do Colégio Estadual Mário de Andrade⁴ e pesquisadores da Unioeste – campus de Francisco Beltrão, nos anos de 2011 e 2012.

Nesta análise, buscamos compreender como os projetos de formação que tomam o fazer docente como ponto de partida podem alterar representações e práticas das escolas, e como as questões sobre concepções e práticas de currículo se relacionam com a formação e a mudança. Para isso, analisamos as estratégias de intervenção elaboradas pelo grupo de participantes (definida por uma experiência de gestão didática curricular numa turma de nono ano do Ensino Fundamental), frente aos desafios colocados pelo exercício docente (relação entre a realidade escolar e as estratégias de aprendizagem), o potencial de impacto do projeto no desempenho profissional dos professores envolvidos, os caminhos metodológicos mobilizados, as alterações na organização pedagógica (gestão do planejamento curricular), no ensino e na aprendizagem e os elementos limitadores dessas ações. A intenção do projeto de formação foi buscar alternativas para modificar a prática pedagógica curricular dividida por disciplinas, sem nenhuma interação entre os conteúdos e, em contrapartida, estabelecer relações de transdisciplinaridade que possibilitassem a apropriação dos conteúdos de forma integral.

No contexto do projeto, desenvolvido com o Colégio Estadual Mário de Andrade, a formação continuada de professores é reconhecida como um movimento contínuo de análise, problematizações e estudos, que podem enriquecer e transformar a ação pedagógica. No seu movimento, os envolvidos procuraram conhecer a realidade da escola, identificando situações que desafiam o trabalho do professor e que instigam a busca de referenciais teóricos e práticos para possíveis mudanças no encaminhamento didático e curricular.

Os princípios essenciais da proposta consideram o caráter de continuidade como condição necessária à formação docente, pelas próprias características da profissão. Consideram, também, a importância de focar a dimensão de totalidade dos problemas, para que as relações formadoras não abstraiam a concretude das práticas educativas; a importância de se realizar no local de

⁴ Colégio Estadual Mario de Andrade, instituição da Rede Estadual de Ensino, situado em Francisco Beltrão - PR. Atua nos níveis fundamental e médio – modalidade normal e profissionalizante, atende a, aproximadamente, um mil e seiscentos alunos, em três turnos, com média de cento e quarenta docentes (dados de 2013 – informados pela Secretaria da Escola).

trabalho, tomando a prática como objeto de análise e reflexão, a partir de seu contexto de realização; e a necessidade de trabalhar com o potencial de envolvimento de cada participante, para inaugurar um diferencial à formação.

Com esses princípios, as questões que se tornam objeto de discussão, na formação, e os assuntos a serem debatidos são definidos pelo próprio grupo, durante encontros formativos planejados, e derivam de um levantamento inicial de questões relevantes da prática docente. As discussões permitem identificar as diversas dimensões e relações envolvidas na experiência educativa, para articulá-las aos estudos. Fica claro, portanto, que não se trata de um movimento simplista de caráter pragmático restrito a soluções rápidas e superficiais sobre dimensões complexas da realidade de trabalho e formação. Partir da realidade da escola, nesse caso, significa considerá-la em sua totalidade ações, relações e sujeitos.

O texto está organizado em quatro itens que possibilitam compreender o processo de formação continuada desenvolvido e os conceitos que fundamentam a análise do projeto, na relação com concepções e práticas de currículo. No primeiro momento, apresentamos elementos da proposta formativa, na perspectiva de processo colaborativo desenvolvido em contexto da escola, seguidos, na segunda parte, pela discussão da questão curricular em sua dimensão de concepções e práticas, para, na terceira parte discutir o projeto de formação continuada na escola na relação com a prática curricular. Na quarta parte, tendo em vista as evidências de inadequação do currículo à realidade da escola, discutimos as possibilidades de correlacionar a mudança para outra prática curricular como desafio da formação continuada na escola e, nas considerações finais, destacamos as possibilidades de contribuição da formação continuada em contexto, de forma colaborativa entre Universidade e Escola, para alterar a forma de pensar e agir dos docentes.

Formação em Contexto: Acompanhamentos Pedagógicos e Pesquisa na Escola

Sob a perspectiva da pesquisa colaborativa, foi desenvolvido o projeto de Formação Continuada, em pauta, nos anos de 2011 e 2012, no Colégio Estadual Mário de Andrade, em parceria com a Unioeste. Segundo o relatório final do projeto, de 2012, foram realizados dezesseis encontros durante cada ano⁵, nos quais se promoveram debates, e foram discutidas e definidas as possibilidades de intervenção por meio de estudos teóricos que auxiliaram na compreensão das questões educativas.

⁵ No primeiro ano, os encontros aconteciam aos sábados pela manhã, com a participação de, aproximadamente, 40 pessoas. Em 2012, com encontros às sextas, à noite, o número reduziu para vinte e cinco participantes: direção, equipe pedagógica e professores do Ensino Fundamental e Médio, Profissionalizante e Educação Especial.

De acordo com os relatórios, no mês setembro de 2010, aconteceram os primeiros contatos entre o Colégio e o grupo de pesquisa RETLEE/CNPq⁶, para avaliar as possibilidades de planejamento de um projeto de extensão com a escola, que atendesse as seguintes demandas: ofertar formação continuada aos professores, contemplando fundamentação teórico-metodológica, na perspectiva da concepção histórico-cultural; discutir o papel do planejamento na perspectiva do ensino “intencional e explícito”; considerar concepções afirmativas sobre o ensino e promover encaminhamentos metodológicos para o trabalho com as disciplinas escolares.

Tendo em vista tais demandas, pode-se dizer que o projeto surge da necessidade de enfrentamento de alguns problemas da realidade escolar que não eram considerados nas propostas tradicionais de formação pedagógica, ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR). Esse fato demonstra que formações pontuais, elaboradas por instâncias superiores e externas à escola, geralmente, não atendem às expectativas e demandas da realidade, porque a análise teórica pode estar dissociada dessas questões contraditórias e, assim, “a escola não atinge nem professores e nem os alunos”, como afirmam os dados do Relatório do projeto, de outubro/2011.

Com a aprovação do projeto de extensão, foram discutidos os elementos que constituem a pesquisa colaborativa, que vão desde a definição coletiva do tema até a elaboração de estratégias que atendam às demandas apresentadas, um processo democrático, reflexivo e participativo, que rompe com os modelos tradicionais de formação continuada, pois se utiliza da experiência dos participantes e problematiza a realidade para avançar na compreensão da prática pedagógica e suas necessidades e na busca de mudanças.

Segundo Marin (2000), as pesquisas colaborativas aliam a pesquisa à formação continuada, o que caracteriza o caráter formativo da situação coletiva de aprendizagem e de desenvolvimento profissional do professor e também da reflexão e investigação coletiva sobre o trabalho docente. Parte-se do pressuposto de que, quando o desenvolvimento dos professores é desencadeado, as condições institucionais em que trabalham começam a ser alteradas ou a sofrer pressões dos próprios profissionais para que isso ocorra. Para Giovanni (2009), nessa perspectiva,

O que diferencia a pesquisa colaborativa de outros tipos de parceria é, sobretudo, o caráter de participação e colaboração de que se reveste. É a presença, em todas as etapas do processo, de membros representativos da situação em estudo, com o objetivo de intervir sobre essa mesma situação,

⁶ RETLEE - Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas, criado em novembro de 2002.

considerada insatisfatória, merecedora de estudos e de investigação para a busca de soluções e mudanças (GIOVANNI, 2009, p. 55).

A formação continuada, compreendida como condição necessária ao desenvolvimento profissional docente, assume, neste contexto, a escola como lócus de formação e as demanda/problemas do grupo/realidade como objeto de reflexão e estudo. Isso permite que as relações formadoras não partam “de cima para baixo”, e que a prática não fique “suspensa” (abstraída) das questões teóricas. Em outras palavras, a formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como “espaços de reflexão sobre o próprio trabalho”. Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional, ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos e programas de formação continuada (GIOVANNI, 1998, p.47).

Outro aspecto discutido pelo grupo foi o deslocamento do foco da *formação como evento* para a *formação como processo* (MIZUKAMI, 2000). A perspectiva da formação em contexto compreende que as formações eventuais são dissociadas da dinâmica escolar, razão pela qual não conseguem captar e distanciam-se de possibilidades de mediações a ela articuladas. Em contrapartida, essa nova modalidade promove a criação de um espaço de diálogo e a partilha de desafios, experiências e conhecimentos.

Nesse movimento, constitui-se a definição dos temas de estudos. Os relatórios apontam que um dos principais desafios do grupo foi pensar um processo de formação continuada diante de uma estrutura já dada pela Secretaria Estadual, tendo de analisar as contingências do fazer cotidiano e eleger prioridades que atendessem à coletividade. Foram definidas como preferenciais as questões que se remetiam à base da escola e seu papel: “A escola como matriz formativa; sujeitos que a constituem e problemáticas que se evidenciam”. Destaca-se, no relatório de março/2011, que “o objeto de reflexão é a realidade, sem inverter a metodologia pensada: não é da teoria que se chega à prática, mas procurar-se-á identificar a questão, na realidade, e, a partir daí, procurar autores, na perspectiva da concepção histórico-cultural, que possam contribuir para iluminar a reflexão e melhorar a prática”.

Essas questões permearam os encontros de 2011 e, durante o processo, foram levantadas as principais queixas e suas possíveis causas. Silva, Almeida e Antonio (2012) descrevem que as atividades de formação realizaram-se com estudos e reflexões, cujo ponto de partida tomava as práticas dos professores e as problemáticas encontradas no cotidiano de trabalho. As dificuldades

de ensinar e aprender (representadas pelo baixo desempenho dos alunos no aproveitamento escolar e o desinteresse pelos conteúdos curriculares) foram os elementos apresentados pelo grupo de professores e equipe pedagógica do Colégio como definidores na construção de uma nova prática pedagógica, por meio da experiência de gestão didática curricular. Tal estratégia expressa a concepção do grupo de que mudanças na prática pedagógica curricular podem desencadear mudanças no processo de aprendizagem, isto sem desconsiderar todos os elementos que nele interferem (políticos, econômicos, sociais, culturais, etc.).

Todos os estudos para aprofundamentos de questões relacionadas ao processo de ensino foram definidos conforme se apontaram necessários. Nesse elemento, localiza-se a característica fundamental de um processo de formação continuada no qual a prática escolar e os professores são os nexos qualitativos da mudança educativa, considerado o alcance limitado da "mudança total e da existência de muitos obstáculos", ao mesmo tempo que necessita valorizar o "lado marginal das escolas" (PACHECO, 2005, p. 99).

De acordo com o relatório de abril de 2012, que relata o primeiro encontro de formação continuada no ano, o grupo de professores participantes teve uma redução significativa, em relação ao ano anterior. Alguns participantes assumiram aulas em outras escolas e/ou não tinham disponibilidade para a sexta-feira, noite escolhida pela maioria para os encontros formativos. Por outro lado, outros professores e pedagogos, que assumiram aulas no Colégio naquele ano letivo integraram o projeto. Essa mudança na constituição do grupo causou, para alguns, o estranhamento da metodologia do projeto de formação continuada, que exige um grande compromisso dos participantes no processo, seja no tempo dedicado às leituras, na exposição e análise coletiva da sua prática pedagógica, no debate e, principalmente, na necessária flexibilidade do planejamento didático-metodológico curricular.

Tais aspectos (redução no total de pessoas e a integração de novos componentes no decorrer do projeto) vêm sendo discutidos por pesquisadores da formação de professores, como um dos elementos responsáveis por fragmentar o processo e inviabilizar as estratégias elaboradas e assumidas pelo grupo. A rotatividade docente e os contratos temporários impossibilitam que os participantes estabeleçam uma relação de confiança entre si, assim como não promovem o sentimento de pertença ao local e à situação (ANDRÉ, 2010; BRZEZINSKI, 2008; GIOVANNI, 2009; MARIN, 2000; MIZUKAMI, 2002).

Os “novos” participantes ainda se prendiam às tradicionais formações verticalizadas, e a implicação necessária no novo modo causou desistências. Nos encontros que se seguiram, o grupo que se integrou ao projeto aos poucos se apropriou da proposta. A partir de um olhar crítico-reflexivo para a escola e seu funcionamento, decidiu-se que o projeto, em 2012, seria

voltado à tentativa de reorganizar a forma de pensar a escola e de atuar nela. O objetivo principal visava à desfragmentação dos conteúdos, focando a relação multidisciplinar para uma prática interdisciplinar, trabalhando de forma integrada e estabelecendo relações coerentes entre as áreas de ensino, promovendo a participação ativa do aluno na construção de conhecimento, tornando-o um agente pesquisador e não apenas receptor do ensino.

A proposta de trabalho foi realizar uma experiência de gestão didático-curricular em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental. A experiência foi elaborada em três etapas: criação dos projetos de ensino, criação dos elos das dimensões pedagógicas e criação de práticas didáticas curriculares, individuais (por professor/área) e coletivas. A primeira etapa foi destinada a desenvolver um dispositivo pedagógico que, neste caso, foi o Mapa de Aprendizagens⁷. Esse instrumento estabeleceu relação direta com o Plano de Trabalho Docente, elaborado pela reflexão e sistematização dos elementos que o compõem⁸.

Por meio desse dispositivo, os alunos poderiam acompanhar todo o planejamento do ensino, visualizando todos os conteúdos, metodologias, meios e formas de avaliação. O objetivo do mapa foi criar um movimento entre os conteúdos, professores e alunos, no sentido de constituir um elo entre as áreas do conhecimento e os sujeitos do processo, o que provocaria mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Durante todo o desenvolvimento do projeto, o grupo vinha discutindo os entraves relacionados à organização e estrutura da própria escola e que impossibilitavam algumas ações, desencadeavam a resistência e a desistência de alguns participantes. Dentre tais dificuldades estava a incompatibilidade de horário da hora atividade dos professores, que não conseguiam conversar entre si, para organizar atividades diferenciadas e interdisciplinares.

De acordo com o relatório de dezembro de 2012, o acompanhamento às atividades pedagógicas referentes à implantação de dispositivos pedagógicos com a turma piloto mostrou que não ocorreram mudanças que alterassem significativamente a forma pedagógica convencional do coletivo dos professores com a turma. A avaliação final do grupo revela o entendimento de que a formação acontece num processo muito lento, e que a cultura escolar do ensino tradicional ainda é muito presente na escola. A justificativa de que o Colégio é muito grande, com, aproximadamente, 120 professores, dos quais apenas cerca de 20 participavam do

⁷ O Mapa de Aprendizagem e as considerações parciais do projeto encontram-se divulgadas em Silva; Almeida e Antonio (2012).

⁸ Os Planos de Trabalho Docente no Estado do Paraná são elaborados a partir dos seguintes elementos: Conteúdos estruturantes e básicos, expectativas de aprendizagem, metodologia, recursos ou meios, avaliação. Durante os encontros, o grupo analisou os Planos dos professores que trabalhavam com a turma com quem a proposta de intervenção seria realizada, separando e identificando as semelhanças e diferenças de cada disciplina com relação aos conteúdos, metodologia, recursos e avaliação.

projeto, foi enfatizada como principal entrave do projeto. O grupo afirmou que este percentual de participação tornava praticamente inviável a realização de qualquer experiência com resultados significantes.

Todavia, o processo de formação colaborativa recebeu interpretações importantes por parte dos participantes, justamente porque seus conteúdos estiveram voltados para uma troca permanente de posições reflexivas acerca das práticas escolares convencionadas pelas rotinas institucionais. As avaliações de que processos de formação continuada em contexto necessitam ser desenvolvidos a partir das definições que os próprios participantes elegem como fundamental para uma análise crítica do projeto escolar e suas práticas pedagógicas demonstram que a experiência alcançou um significado importante para mobilizar um coletivo de professores atuantes com as contradições das possíveis mudanças.

A Prática Curricular como Âmbito da Reflexão Teórica

A reflexão sobre a formação de professores ganha importantes conotações teórico-metodológicas, quando envolve a discussão de questões sobre a organização da escola, o ensino, a sala de aula, as relações institucionais e os conhecimentos, ou seja, quando contempla a reflexão sobre a prática curricular. E a prática curricular pode se revelar diferente daquele fim que se assume (ou se esconde) como intenção do educador, da instituição e do sistema educativo como um todo, da escolarização (GOODSON, 2001), fator que traz à tona a necessidade de analisar as concepções e os efeitos do currículo na formação dos estudantes e na prática docente.

Na relação da formação continuada com a discussão sobre a prática curricular, é fundamental trazer para o campo analítico os pressupostos que fundamentam os saberes docentes, do que se entende por currículo, refletindo sobre as consequências que apresentam na organização do atual sistema educativo, compreendendo as relações entre sociedade-cultura-curriculum e práticas pedagógicas, entender quais são os fatores externos que influenciam e legitimam as reformas curriculares e visualizando a forma como esses conhecimentos se traduzem em disciplinas e matérias escolares.

De acordo com Goodson (2001), podemos compreender o currículo como um artefato social que expressa os conhecimentos a serem estudados na educação formal e como uma maneira de oficializar a seleção cultural prescrita para o ensino. Para a educação, na perspectiva tradicional, traduz-se como conteúdo apresentado para estudo, sequência de conhecimentos da escolarização, trajetória disciplinadora para se “conduzir aprendizes”. Com a institucionalização do que conhecemos como sistema escolar estatal e de massa no século XIX, na Europa, organizado por padrões sequenciais, a partir do que se “deveria” aprender em cada nível de

ensino, uma ideia de currículo como prescrição se fortaleceu e se fixou (GOODSON, 2001). Ideologicamente, este aparato curricular visa à manutenção da ordem social e ao atendimento de necessidades do ideário político e econômico de cada período histórico, razão pela qual o sistema educativo é planejado, organizado e desenvolvido.

Portanto, historicamente, instituiu-se um modelo de educação dualista ou de diferenciação para os grupos sociais que ascendem à educação escolar. Para alguns, uma escolarização mais valorizada socialmente – *avançada* –, para outros, um currículo mais conservador, limitado aos saberes elementares para atuações sociais simples (GOODSON, 2001). Dessa forma, o currículo, enquanto seleção e organização de conhecimentos culturais apresentados para ensino, foi definido para padronizar os conhecimentos destinados às camadas populares, exercendo papel classificatório e seletivo, o que significou uma maneira de definir e manter o controle social, a partir da educação escolar. Diante disso, o currículo pode ser compreendido como forma através da qual a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento escolar, motivada por mudanças na estrutura do sistema, organizadas a partir de interesses políticos próprios de cada momento e de cada contexto (MOREIRA e SILVA, 1999). Tais fatores geram um determinado modelo de currículo e de escolarização. Nessa perspectiva, as transformações sociais, econômicas e culturais implicam mudanças na educação e traduzem diferentes sentidos ao currículo, aos conceitos e às práticas.

Dentre as diversas interpretações sobre o currículo, Young (2000) trata da distinção entre duas concepções: "currículo como fato" e "currículo como prática". Historicamente, podemos dizer que as teorias que procuraram analisar as diferenças entre o currículo "como fato" ou "como prática" fizeram-no como forma de contrapor a noção burocrática e tradicional de currículo, dominante no campo curricular a partir da noção fundamentada na lógica técnica e linear de organizar as práticas pedagógicas, conhecido como o paradigma tyleriano, de Ralph Tyler, como um "anunciado teórico de impacto mais duradouro" na área de currículo (KLIEBARD, 1980, p. 39)⁹, cujas características principais "restringem-se à discussão técnica do currículo e ao forte pendor do controle burocrático tanto sobre o conhecimento quanto sobre a forma de organizá-lo" (PACHECO, 2005, p. 84).

A análise dessas diferenças resultou na ampliação do conceito de currículo, definindo um acréscimo àquilo que era entendido como formal, expressando formas de concebê-lo em mais de

⁹ O modelo de elaboração e desenvolvimento curricular de Tyler corresponde a responder quatro perguntas centrais: 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?; 3. Como podem essas experiências educacionais serem organizadas de modo eficiente? Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados? Conforme Kliebard (1980, p. 40), "essas perguntas podem ser formuladas no processo de quatro fases, através das quais o currículo é elaborado: enunciar objetivos, selecionar 'experiências', organizar 'experiências' e avaliar."

uma dimensão: o que é dinâmico, e o que é estático; o que é ativo, e o que é passivo etc. Tais concepções nos auxiliam a compreender que o currículo não pode ser visto como algo estático, imposto à prática de sala de aula dos professores e dos alunos, mas como uma realidade social historicamente produzida e específica sobre a qual os professores agem e a transformam.

De acordo com Young (2000, p. 46), a ideia de "currículo como fato" pode ser definida como "*saber a ser transmitido*". Essa concepção entende que há um saber externo à escola para ser transmitido, via currículo (imposto aos professores e alunos). Trata-se do lugar em que o saber reificado (transformado didaticamente) tende a tomar forma como aquilo que deve ser ensinado. Na perspectiva da relação entre currículo e cultura, pode-se dizer que está pautada sobre a ideia funcionalista que vê o currículo e a escola como o lugar de transmissão da cultura (onde não se produz cultura). As principais características dessa abordagem estão focadas na centralidade do professor e na centralidade do ensino – entendido como transmissão de saber; comodidade em permanecer no que está posto; passividade do aluno, pois aprender é adquirir saberes; o conteúdo trata de uma seleção cultural externa e independente do contexto da escola e dos alunos (conhecimentos fixos de ensino); o currículo é interpretado como prescrição curricular; e o fracasso escolar está relacionado à estrutura precária, inadequação social, falta de capacidade básica dos alunos.

Dentre as críticas a essa concepção, está sua tendência para ignorar o contexto social em que a escola e os alunos estão inseridos, porque entende que saberes são externos a esses elementos. Portanto, tal concepção oculta as relações entre professores, estudantes e a forma como interpretam o currículo. Para as teorias críticas, a concepção de "currículo como fato" pode ser compreendida como um elemento de distorção da realidade, pois não contribui para aumentar a capacidade que os professores têm de se conscientizar das possibilidades de mudança e de melhorar a compreensão das condições de sua própria prática (PACHECO, 2005). Como afirma Young (2000, p. 48). "o 'currículo como fato' apresenta o currículo como coisa, oculta as relações sociais entre professores, estudantes e responsáveis pela criação de políticas de currículo, que o produziram histórica e coletivamente".

Já a ideia de "currículo como prática" traz uma inversão dos pressupostos do "currículo como fato", no sentido da forma como o conhecimento é produzido na coletividade, uma vez que, nessa concepção o foco

[...] recai sobre as práticas de sala de aula de professores e alunos e no fato de as realidades educacionais, como as matérias escolares ou a distribuição das habilidades dos estudantes, não serem estruturas externas ou atributos fixos dos alunos, mas produtos dessas práticas e dos pressupostos acerca do saber, do aprendizado e do ensino nela incorporados (YOUNG, 2000, p. 48).

Nesse sentido, o "currículo como prática" parte da concepção de como o conhecimento é produzido, e não da estrutura do conhecimento em si. O saber e a cultura passam a ser vistos como algo construído pela ação de professores e alunos como sujeitos da escola. O foco está nas práticas de sala de aula e na forma como se produzem os conhecimentos e as formas de conhecer. Do ponto de vista da cultura, a concepção de "currículo como prática" não compreende a cultura como algo a ser ensinado, mas integra a produção simbólica e material que se dá na escola. Nessa abordagem, a produção cultural (seleção cultural curricular) ganha sentido pelas relações entre professor e alunos na sala de aula; alunos e professores são "ativos" no processo de ensino e aprendizagem (autonomia intelectual na interpretação dos saberes); entende-se que a avaliação da prática docente (autocrítica) sobre os pressupostos que fundamentam sua docência pode motivar mudanças no currículo.

Essa concepção, geralmente, não se prende aos documentos escritos porque entende que são produtos de legisladores que não têm impacto no dia a dia do currículo. Nesse sentido, a oficialidade se desloca para que a ação coletiva dos sujeitos seja o foco de trabalho para quebrar concepções hegemônicas sobre o conhecimento. Para Young (2000), na perspectiva do "currículo como prática", é no processo de interpretação que está a oportunidade e a necessidade da autonomia docente, e é justamente nesse ponto que se situa o significado e o sentido de que os professores interpretem as diretrizes do currículo nacional. Assim, pode-se dizer que o "currículo como fato" vem sendo reformado, transformado, pensado de acordo com necessidades externas, como também há também a perspectiva do "currículo como prática" que possibilita ao professor a autonomia pedagógica, refletindo, interpretando e agindo sobre as prescrições nacionais. No entanto, esse próprio autor apresenta a crítica de que o professor pode limitar-se à mudança no seu espaço de atuação, e isso pode levá-lo a ignorar as conexões com elementos externos que interferem na prática e que são próprios de outras dimensões, por exemplo, a política de prescrição curricular. Como observa Pacheco (2005, 36-37), currículo também necessita ser compreendido a partir da "dimensão política da educação", pois é um "instrumento de escolarização, que reflete as relações escola/sociedade e interesses individuais/interesses de grupo e interesses político/interesses ideológicos".

Certos aspectos da ressalva acima também estão presentes em Goodson (2001), quando discute sobre a crença excessiva nas ações subjetivas dos professores e alunos, limitando as possibilidades históricas do campo curricular, visto que situa as possibilidades de mudança quase que exclusivamente na interação entre professores e alunos, resultando quase que num certo voluntarismo. A fraqueza da concepção do "currículo como prática" pode substituir a noção da

realidade situada nas estruturas do conhecimento por outra situada na prática de sala de aula do professor, por “negar” a realidade externa, colocando muita ênfase na subjetividade dos professores e alunos. Ou seja, o currículo situado apenas na sala de aula dificulta o entendimento da construção histórica da organização curricular.

Como se constata, Young (2000) critica as duas formas de concepção curricular e enfatiza as principais falhas de cada perspectiva. Pensar o "currículo como fato" é importante para nos questionarmos sobre nossa postura diante das reformas educacionais, para refletirmos sobre como assimilamos essas mudanças, como interpretamos e incorporamos essas alterações na prática pedagógica (se é que há interpretação e incorporação). Possivelmente, a principal reflexão está centrada no movimento necessário para fazer chegarmos a duvidar de nossas concepções, pois, com o passar dos anos, vamos acostumando e nos adaptando a práticas não reflexivas e reproduzimos o que conceitualmente negamos. Já a concepção de "currículo como prática" nos auxilia enquanto possibilidade de mobilização e autonomia docente. Contudo, não pode ficar restrita a isso, sem análise profunda da conjuntura social, política e econômica que interfere na prática dos professores, ou seja, mudanças profundas não podem se limitar à sala de aula ou significariam uma falsa autonomia docente.

Conforme essas duas concepções, existe uma cultura que é objeto de ensino e uma cultura que é produzida na escola. Young (2000) defende a integração entre essas duas dimensões, dizendo que esta separação entre produção e implantação consolida a visão prescritiva do currículo.

Se tomarmos o "currículo como fato", na perspectiva da relação entre currículo e cultura, podemos dizer que tal concepção se pauta na ideia funcionalista, que entende a escola e o currículo como transmissão cultural. As teorias críticas questionam a ausência de determinadas culturas dessa seleção cultural *didatizada* em que cumpre ao currículo transmitir, em que a cultura é vista como um repertório de sentidos produzidos fora da escola (SILVA, 1999). Considerando que esta seleção cultural representa os processos socioeducativos de diferenciação de acesso à cultura pelas classes sociais, este fato legitima a luta das demais culturas na esfera social.

Por outro lado, o "currículo como prática" busca dar centralidade aos processos cotidianos vividos na escola. Trata-se de dimensão do currículo que, para Young (2000) parte de como o conhecimento é produzido e, não, da estrutura do conhecimento em si. O saber e a cultura passam a ser vistos como algo construído pela ação de professores e alunos, que são compreendidos como sujeitos da escola. Forquin (1993) chama este saber de cultura da escola, como produção simbólica e material que se dá no seio dela, portanto associado a um caráter mais

dinâmico e ativo, em contraposição ao que se atribui ao "currículo como fato", tido como mecânico e repetitivo.

Ao defender a relevância da cultura escolar, Forquin (1993) destaca que a cultura da escola não deve nos fazer esquecer um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que constituem o habitual currículo formal; considera que é essencial pensarmos num currículo que atenda às reais necessidades na arena da produção cultural. Trata-se de uma compreensão que converge para aquela que considera o currículo como práxis, visto que o concebe a partir das múltiplas intersecções sociais, que são práticas sociais e que constituem um "sistema curricular", não mais como um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, portanto não se esgotando "na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas" (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Considerando as duas concepções, o que mais se observa é que há uma mudança na forma como entendemos o currículo, introduzindo a cultura produzida na escola como parte importante, mas mantém-se a lógica de separação entre produção e implantação que está na base dos problemas trazidos por uma concepção burocratizada do currículo. Como visto, isso tem implicação na forma como concebemos as relações de poder, em nossas concepções de escola, de ensino, homem, sociedade e de mundo e em nossas condições de trabalho, às quais a base de permanência do "currículo como fato" está intrinsecamente ligada.

As duas concepções trazem reflexões importantes e válidas para se construírem propostas pedagógicas coerentes com uma concepção educativa emancipadora, desde que se articulem todos os elementos do processo curricular: contexto, professor, aluno e conhecimento. Para isso, como se anuncia neste texto, é necessário superar a dicotomia entre transmissão versus produção do saber, aquisição versus conscientização, saber universal versus popular, mas fazer da escola um local de confronto de conhecimentos, de valorização da diversidade cultural, de produção ativa e de formação de consciência crítica.

Embora seja reconhecido o ganho analítico do fenômeno curricular na educação, pela ampliação de seu conceito com a valorização de seus elos sociais às práticas ou experiências escolares, ainda temos o desafio de compreender o predomínio das práticas didático-curriculares que evidenciam a necessidade organizativa a ser cumprida pelo currículo como um mecanismo prescritivo, que ganha consequência instrumental para a organização da prática pedagógica. Goodson (2001, p. 24) se refere a aspectos de tal processo quando trata da dependência "da natureza da construção pré-ativa dos currículos – quanto à exposição e quanto à teoria – e da sua execução interativa em sala de aula".

O Projeto de Formação Continuada na Escola e a Prática Curricular¹⁰

As referências encontradas nas indicações apresentadas pelos teóricos acima sinalizam para a necessidade de se compreender a prática curricular como resultado de trabalho coletivo e reflexivo, que contemple as dimensões das relações interpessoais, da organização da coletividade e da definição e apropriação ativa e crítica do conhecimento.

É nessa perspectiva que o projeto de formação continuada desenvolvido no Colégio Estadual Mário de Andrade, em parceria com a Unioeste, entre 2011 e 2012, procurou romper com os modelos tradicionais ou clássicos de formação continuada de professores que priorizam a transmissão de um conjunto de conteúdos ou técnicas, seguindo passos comuns. Para isso, no processo em questão partiu-se da experiência de todos os participantes, para avaliar, problematizar e avançar na compreensão da prática pedagógica e dos processos formativos. Assim, os encontros formativos foram planejados a partir das necessidades apontadas pelo grupo de professores que participavam do projeto, tendo como ponto de partida a prática docente e o contexto da escola.

Essa forma de organizar a formação na ação docente configura um conceito de ensino e de currículo diferente do que é posto na concepção de "currículo como fato", ao mesmo tempo em que não se esgota no conceito radical de "currículo como prática", pois não situa o debate apenas entre as paredes da sala de aula. Mais que isso, entende a prática docente como ponto de partida para ampliar as reflexões, complexificar a análise das situações de ensino e de aprendizagem, perceber interferências, influências e determinações políticas, interesses econômicos que são traduzidos em políticas públicas e em reformas educacionais.

Como foi apontado no início desse texto, buscando superar a prática curricular convencional, o projeto de formação realizou, durante o ano de 2012, uma experiência de gestão didático-curricular através da elaboração coletiva de um instrumento de integração curricular, chamado de "mapa de aprendizagem", no qual deviam constar os conteúdos (estruturantes, básicos e específicos), as metodologias, as formas de avaliação e os meios didáticos de cada disciplina do currículo escolar. As três dimensões dos conteúdos são formas de organização do conhecimento escolar apresentadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008). Para chegar à elaboração desse instrumento de integração curricular, os participantes trabalharam a partir dos planos docentes de cada disciplina da série, documento elaborado na primeira quinzena do ano letivo, após os primeiros contatos com a turma. Durante os encontros formativos, a equipe de professores e gestores, com a assessoria dos pesquisadores da UNIOESTE, foi analisando e discutindo os conteúdos, as metodologias, a avaliação e os meios didáticos comuns e específicos entre as disciplinas.

O objetivo era que o mapa de aprendizagens fosse organizado e exposto em sala de aula, discutido com alunos e demais professores para chegar a uma proposta de ensino e aprendizagem menos fragmentada, visualizando estratégias e possibilidades de práticas pedagógicas integradas entre as disciplinas, e que os alunos acompanhassem o avanço dos conteúdos e que estabelecessem um papel mais ativo no processo educativo¹¹. Tendo como objetivo uma nova organização curricular, pautada na integração dos conteúdos e disciplinas, buscamos refletir sobre os planos de trabalho docente para compreender como é visto o currículo e quais sua implicação na prática pedagógica, analisando os planos docentes da sala de apoio – disciplina de Matemática; sala multifuncional – Linguagem oral e escrita e cálculos matemáticos; disciplina de Arte; História e Ciências.

Os planos de ensino eram compostos por conteúdos estruturantes, básicos e específicos, expectativas de aprendizagem, metodologia, avaliação e meios didáticos. Nas três disciplinas analisadas, os conteúdos seguiam as Diretrizes Curriculares, separados por trimestres, de acordo com o Regimento Escolar (RE). O item expectativas de aprendizagem correspondia aos objetivos dos conteúdos para o período e, na totalidade dos planos, esperava-se como resultado que o aluno adquirisse conhecimento sobre as especificidades de cada disciplina.

Pela análise, fica claro que a metodologia ("formas de ensinar-aprender") remetia, de forma geral, para aulas expositivas, trabalhos individuais e em grupo. No item avaliação, estavam descritas provas, testes, palavras cruzadas, relatórios, pesquisa, apresentação de trabalhos (oralidade). Como meios didáticos, eram citados os materiais e recursos pretendidos para cada conteúdo: Livro Didático, TV Pen drive, laboratório de informática, visitas etc.

O planejamento de ensino descrito nos planos docentes demonstra que o currículo é entendido em sua prática pedagógica a partir de uma relação professor-aluno altamente direta, com ensino centrado no professor. Os conteúdos são interpretados como uma seleção de conhecimentos a serem aprendidos, isolados em si, sem conexão com as demais áreas do

¹¹ Quanto à estrutura do currículo, separado em disciplinas, ou mesmo em se tratando de tentativas de integração curricular, Young (2000) faz as seguintes considerações: "O currículo escolar é apresentado como um conjunto de portas de entrada para o mundo adulto, ainda que as relações entre as definições escolares e não escolares do saber e da capacidade sejam na melhor das hipóteses tênues. É predominantemente um mundo ordenado por matérias – mesmo quando assume a forma de estudos integrados. Para o aprendiz, pouco há a distinguir entre ciência integrada ou humanidades e física, química e história. A integração produz invariavelmente uma ordenação do mundo pela qual o aprendiz tem de achar seu caminho em vez de exigir que os próprios aprendizes se envolvam no processo de integração. Quando os alunos rejeitam a descontinuidade entre seu conhecimento do mundo e a maneira como a escola ordena o mundo em matérias ou temas, eles invariavelmente são descritos como menos capazes ou não acadêmicos. Tais descrições dependem, quanto à plausibilidade, de uma **concepção** de 'currículo como fato', que nos diz a que se referem os termos 'capaz' e 'acadêmico'. [...] Assim, de um modo mais genérico, eu sugeriria que a noção de 'currículo como fato' expressa relações de poder determinadas entre os professores e os alunos, e na sociedade, que são concebidas para reproduzir o saber produzido alhures por outras pessoas" (YOUNG, 2000, p. 47).

conhecimento, sem nenhuma referência ao local ou ao contexto, traduzindo-se em um recorte adaptativo das Diretrizes Curriculares. As metodologias e meios didáticos, de forma geral, centram-se na transmissão de conteúdos e uso do livro didático. Estão registradas algumas iniciativas de pesquisa, trabalhos em grupo, visitas, estratégias que colocam o aluno em situação mais ativa, contudo a forma e as condições como fazem negam esse princípio educativo.

Importante destacar a abordagem de Forquin (apud BERNSTEIN, 1993), na perspectiva de propostas integradoras e dos impactos dessa pedagogia na formação dos estudantes. Segundo o autor, a transformação pela qual o currículo necessita para ser integradora passa por um processo de ressignificação das concepções e práticas docentes (homogeneização/consenso pedagógico), o que constitui um dos entraves para que essas propostas se efetivem. O caráter dificultador repousa no fato de que há uma real necessidade do professor desprender-se de certezas e de casulos para abrir-se a novas e desafiadoras possibilidades, a novas aprendizagens, à mudança de comportamento diante dos conteúdos, dos alunos, dos modos de avaliar, de aprender, de conviver.

A proposição curricular integrada, por ser maleável, flexível, dinâmica, cooperativa, orgânica, aberta, pode resultar na formação de sujeitos conscientes e capazes de transformar o conhecimento em práticas sociais coerentes com um sistema social diferente do estabelecido pela ordem vigente, pelo "acesso ao conhecimento que lhes permita compreender a sociedade capitalista e seu movimento" (ALVES, 2001, p. 160). Nesse sentido, Souza (2008) contribui, ao afirmar que a hierarquia das disciplinas escolares se transforma em hierarquia social, no momento em que se transfere a valorização do sistema de escrita para as funções sociais assumidas no mundo do trabalho. Essa análise explica por que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática têm uma grande expressividade nos currículos e recebem *status* social diferente das demais. Portanto, o domínio dessas linguagens é também possibilidade de assumir no mundo do trabalho posições sociais de *status* elevado (APPLE, 1989).

Todos esses elementos foram estudados nos encontros formativos e foram objeto de reflexão crítica pelo grupo, antes de serem organizados pelas possibilidades de integração curricular. A dicotomia entre currículo "como fato" e "como prática" está presente nas formulações dos docentes quando retratam a prática curricular. Na maioria das suas falas uma abordagem prescritiva se apresenta de modo mais permanente para significar as problemáticas do currículo, como, por exemplo, sobre as necessidades de definição dos conteúdos de modo diretivo e objetivo quanto proposta formal de orientação educacional. De certo modo, esse modo de interpretação pode demonstrar como o âmbito prescritivo do currículo não está discutido como elemento que orienta os planejamentos dos professores, mas também pode revelar como as

relações burocráticas e hierárquicas de uma política estatal, de base conservadora, ainda permeia o contexto escolar como prática influente dos processos curriculares das instituições educacionais. Young (2000) analisa que a centralidade dada ao "currículo como fato" explica o deslocamento da cultura dos contextos sociais a que está ligado e reforça sua dimensão formal.

Nessa abordagem, reside a concepção conservadora de educação, incutindo a ideia de que, através da escolarização, "se bem realizada", é possível alterar a prática social. Nesse sentido, o papel ativo e crítico do professor, como formulador do currículo, e a escola, como produtora da cultura, é negado, em favor da concepção mecanicista por que o cotidiano da escola é regido, por meio de normas externas.

Outra Prática Curricular como Desafio da Formação Continuada na Escola

No processo de formação, observamos que, conforme as reflexões iam se realizando, as principais dificuldades dos professores em relação à proposta curricular diziam respeito à organização fragmentada da distribuição da carga horária das disciplinas, e como essa forma disciplinar de organização curricular provoca limitações para outras formas de disposição ao ensino dos conhecimentos escolares na escola. Tal questão pode ser entendida como consequência de uma forma curricular já naturalizada na escola, contraditória com as necessidades especificidades e das possibilidades apontadas no processo de formação aqui refletida. Nota-se, aí, portanto, um paradoxo do que realmente sustenta a proposta curricular como produção cultural. Essa mesma questão põe em evidência as reais possibilidades de transformação que as propostas de formação continuada podem levar à escola. Até que ponto as configurações das instituições permitem um nível de autonomia à gestão escolar para romper com práticas inócuas, mas sedimentadas nos processos formativos escolares, para que a experiência de formação passasse a fazer parte da rotina do grupo?

A dicotomia entre o contexto do currículo "como fato" e "como prática" acaba sustentando uma visão linear da relação entre essas dimensões. Nesse sentido, percebemos que não basta enfatizar o "currículo como prática" para que a escola e o currículo sejam tratados como espaço de produção cultural. Essa separação, só tem agido para manter a ideologia do currículo como prescrição e manter as relações de poder e controle existentes.

Mais importante do que reconhecer uma ou outra concepção é compreender as razões pelas quais a instituição escolar, gestores e professores permanecem desenvolvendo práticas e propostas que não atendam a um projeto de ensino necessário e desejado pela comunidade escolar, tendo em vista que o discurso é de uma prática emancipadora, de visões de mundo que invertem o papel passivo do aluno, da crítica à aceitação da opressão etc.

Nesse sentido, analisar a história da educação, as reformas curriculares, o contexto e as condições de trabalho dos professores, a estrutura fechada, o trabalho de gestão da escola, a formação inicial, os cursos aligeirados, empobrecidos de reflexões teóricas (voltados essencialmente para metodologias e práticas) é fundamental para que todas as pessoas envolvidas no processo educativo possam compreender por que fazem as coisas de uma ou outra forma, compreender os motivos da fragmentação curricular, de haver mais aulas de uma ou outra disciplina e de outros fatores que interferem diretamente no ensino e na aprendizagem.

Ainda, neste aspecto, um dos conceitos mais discutidos quando se fala em transformação curricular é a capacidade intelectual reflexiva, a postura crítica e a autonomia dos professores e, de maneira geral, das instituições, para promover mudanças no ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos. Autores como Libâneo (2002), Pimenta e Ghedin (2002), Contreras (2002), Vasconcellos (1995) afirmam que a reflexividade, a intelectualidade crítica e a autonomia são processos que precisam ser desenvolvidos coletivamente, construídos por uma cultura de escola e de formação diferente do que está posto, do que vem sendo proposto, e, muitas vezes, imposto, pelas estruturas financiadoras do sistema educativo.

A importância do assumir coletivo, do pensar e do agir coletivo, da formação de um novo consenso educacional, de novas concepções é um grande desafio para quem quer uma educação transformada e transformadora. Nesse sentido, Contreras (2002) afirma que o professor não se constitui como profissional reflexivo sozinho, mas em interação com outras pessoas de seu convívio escolar e de outros lugares. Portanto, a reflexão é um processo coletivo, pois o educador está inserido dentro de um contexto que envolve a instituição, seus pares, com quem conversa e compartilha experiências, envolvido numa prática coletiva que não é isolada e preocupada somente com suas especificidades. Ao contrário, é consciente de que sua prática é influenciada pelo contexto escolar, pela ação de seus colegas e alunos.

Trata-se de um modo dialógico de pensar e fazer a escola, pelo qual a busca da mudança ocorre a partir dos significados e relevância das propostas desejadas por seus profissionais. Na perspectiva crítica, porém, tais mudanças não se limitam às questões metodológicas do ensino, como as orientações que focam a formação escolar consubstanciadas no lema “aprender a aprender”, com ampla difusão na atualidade (DUARTE, 2001; SAVIANI, 2008), mas pretendem atingir aspectos organizacionais e culturais da escola. E os caminhos precisam ser construídos pelo próprio grupo: questionar as práticas, investigar as possibilidades, organizar propostas, examiná-las na experiência, aperfeiçoá-las ou corrigi-las, orientá-las e conduzi-las para valores e formas educacionais mais democráticas. A interação é primordial nesse processo, e as condições sociais, culturais e políticas na qual essa comunicação e ação se produzem são avaliadas. Os

professores produzem saberes sobre o trabalho pedagógico, que, nesse patamar de práxis, assumem valores ético-políticos porque atendem aos interesses e valores do próprio grupo que produz a prática. Ou seja, como apresentam Carr e Kemmis (1988), desloca-se para a própria escola e para o grupo de seus profissionais o centro da formação dos professores, num movimento em que teoria e prática se autoalimentam, juntando conhecimentos teóricos e saberes complexos produzidos reflexivamente para e na produção do trabalho docente.

Portanto, pensar as relações entre cultura e currículo, para além das concepções "de fato" e "prática", passa por entender que o currículo trata de uma prática cultural que envolve conflito, resistência, luta, permeado não apenas por uma ou outra seleção cultural, seja a dos poderosos, seja a dos subordinados, mas por interação entre culturas, numa perspectiva de poder menos hierárquica e vertical. Considerando o referencial teórico sobre as concepções de currículo "como fato" e "como prática", é possível dizer que o projeto de formação continuada, atendeu o objetivo a que se propôs, ou seja, a de trabalhar na perspectiva de inserir o professor no processo de pensar, organizar, planejar o currículo de acordo com as demandas da escola, superar a fragmentação das disciplinas, unir teoria e prática à luz das teorias educacionais discutidas em cada encontro, não ficando restrito somente à estrutura curricular e tampouco aos limites da sala de aula.

Considerações Finais

A formação do profissional para atuar na Educação Básica vem exigindo cada vez mais conhecimento dos condicionantes macroestruturais dos sistemas de ensino, das reflexões sobre as bases epistemológicas da ciência e da pedagogia e suas influências na orientação dos currículos escolares. Nesse sentido, nosso compromisso de educadores, com a prática curricular torna-se cada vez mais necessário e transpassa as grandes temáticas educacionais, uma vez que nele reside a possibilidade de investir a escola de sua efetiva capacidade de promover significativas transformações na sociedade contemporânea, pois a construção de um novo sistema educativo passa pela ressignificação do currículo e será possível a partir de um posicionamento político e pedagógico coerente com os interesses das classes populares e dos diferentes grupos que a compõem. Se estes grupos, munidos de conhecimentos e vivências, participarem da elaboração das políticas públicas para a educação e atuarem diretamente no seu desenvolvimento, certamente, construir-se-ão modelos educacionais emancipadores, significativos, menos opressores, mais solidários, cooperativos, relacionais e contextualizados.

As razões que levam os profissionais e as escolas a trabalharem a partir de uma ou outra concepção curricular precisam ser analisadas, sempre observando os elementos externos que

fazem com que os docentes e as instituições se estruturam e se organizem de uma ou outra maneira, atentando para suas intenções políticas e ideológicas. Este é um dos aspectos mais relevante quando se discute proposta pedagógica: chegar à consciência dos objetivos educacionais através do questionamento da matriz curricular, seus meios e fins.

Se os educadores que trabalham diretamente com os alunos, por mais bem intencionados que estejam, compreendendo a complexidade do processo de ensino e da aprendizagem, não se ativerem à natureza e fragmentação dos conteúdos e das subscrições dessa seleção cultural, dificilmente serão sujeitos transformadores.

A crença na capacidade do processo educativo de contribuir para formar sujeitos livres, participativos, conscientes da construção histórica da realidade, capazes de compreender a formação dessa estrutura econômica e social, que se engajem em movimentos sociais, que denunciem práticas opressoras no trabalho, práticas discriminatórias, necessita da introdução, nos espaços escolares, nas salas de aula, nos planos de trabalho, de oportunidades para promover esse tipo de formação, pois a matriz curricular, composta pelas disciplinas técnicas e fragmentadas, tem sua validade para outra função social: manter essa estrutura econômica e não transformá-la.

A formação continuada de professores tem importante papel nesse aspecto, para desenvolver uma cultura de problematização, na escola, em situações que se constituam como respostas a necessidades reais, e os professores tomem decisões singulares, como nos aponta Canário (2000). Pudemos perceber que o projeto possibilitou ao grupo criar novas formas de representação da formação continuada, reconhecendo a importância de trabalhar com propostas orientadas pelas problemáticas da realidade. Esse processo, que traz impressas as experiências dos professores e gestores, exige uma reorganização do Projeto Político Pedagógico e permite que os professores, ao refletirem sobre a realidade, ressignifiquem suas concepções e alterem suas práticas. Por outro lado, reforça a necessidade de uma organização e de um fazer coletivo, o que implica o enfrentamento e o comprometimento do grupo com o processo educativo.

Consideramos que um ponto crítico da formação continuada na escola diz respeito ao empenho e comprometimento dos gestores em promover a reorganização interna necessária para que os professores possam se encontrar e planejar juntos, possibilitando colocar em prática as estratégias coletivas para enfrentamento dos problemas. Há resistências para alterar o formato da escola. Esses problemas de ordem institucional, somados à ausência dos resultados práticos, interferem na motivação e adesão de outros professores ao projeto.

Diante disso, reforçam-se as perspectivas teóricas que compreendem que o professor precisa tornar-se um intelectual crítico reflexivo, pois é pelo processo de ação-reflexão-ação,

fundamentado em conhecimento e compreendendo a organização curricular, que a escola assume sua autonomia e constrói a práxis pedagógica.

Compreender como os aspectos sociais, políticos e econômicos interferem na realidade escolar e nas condições de ensino e aprendizagem é, sem dúvida, uma das reflexões que os projetos de formação continuada precisam promover. É pelo processo de reflexão que chegamos à consciência das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação. O professor, como intelectual crítico, além de compreender como os fatores sociais e institucionais regulam a sua prática educativa, precisa entender a origem histórica e social dos fatos, perceber as intencionalidades que se escondem por trás das reformas, das políticas e programas educacionais.

Essas novas concepções estimulam o engajamento político e social, formam militantes e líderes que motivam os novos profissionais, encorajam os experientes, enfrentam os resistentes, articulam, animam e criam possibilidades de melhorar a qualidade da educação. É justamente por essas razões que nos colocamos favoráveis aos projetos de formação continuada que são orientados pelo movimento e pela dinâmica das escolas, considerando as realidades específicas e as demandas geradas pelos diferentes contextos, devido ao potencial de mudança e impacto na prática docente, conforme justifica André (2010), quando discute o objetivo e a constituição da formação profissional do professor.

Acreditamos que estes projetos vinculados às necessidades e às condições das escolas, ao contrário das propostas direcionadas externamente, que são apenas executadas pelos gestores e professores, fechadas, pragmáticas, mecânicas, muitas vezes vazias de significado, podem contribuir para alterar a forma de pensar e agir dos docentes, ativando processos reflexivos, ampliando a visão de mundo, conhecendo e reconhecendo o contexto político e social em que atuam, seus limites e possibilidades.

Referências

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível in: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acesso em 20-10-2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense: 1982.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 63-88

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo. Cortez, 2002.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIOVANNI, Luciana M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cad. Cedes**, Ano XIX, n. 44. Campinas: SP, Abril, 1998.

_____. O potencial didático-formador das situações geradas pela pesquisa colaborativa no interior da escola. In: MARIN, Alda Junqueira; GUARNIERI, Maria Regina (Orgs.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: São Paulo, SP: FAPESP, 2009.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. In: MESSICK, R. G.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. da R. (Orgs.). **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980, p. 39-52.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens teóricas**. Petrópolis, RJ: Vozes 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HIDALGO, Ângela Maria. **Gestão e currículo: fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora – São Paulo: Editora UNESP, 2008.**

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In. PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, A. J. GIOVANNI, L. M. GUARNIERI, M. R. (Org.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; São Paulo, SP: FAPESP, 2009.

MARIN, A. J. et al. Desenvolvimento profissional docente e transformação na escola. **Proposições**, Campinas, SP, n. 4 (31). p. 15-24, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores. **Pro-posições**, Campinas, SP, n. 4 (31). p.05-14, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, sociedade e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 7-38.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 35-50.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, L. da. ALMEIDA, B. de. ANTONIO, C. A. Formação de professores da Educação Básica: acompanhamentos pedagógicos e pesquisa na escola. In: Semana das Licenciaturas, 2; Semana de Pedagogia, 16., 2012, Francisco Beltrão. **Anais...** Francisco Beltrão: Unioeste, 2012, p. 211-221.

SOUZA, R. de F. **História da Organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez: 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertar, 1995.

YOUNG, M. F.D. **O currículo do futuro**: da “Nova Sociologia da Educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Recebido em 15/07/2016 – Aprovado em 30/09/2016.