

## Formar professores na escola: das relações à visibilidade de um currículo em ação

Regina Célia Moraes Vieira <sup>1</sup>

### Resumo

Algumas tentativas de aliar as teorias curriculares às práticas educativas docentes nas escolas têm sido discursivamente sustentadas por políticas públicas de formação continuada de professores, visando principalmente o desenvolvimento de um currículo em ação, ou seja, o mais próximo possível das realidades de ensino-aprendizagem e da complexidade que a função de educar e de transformar mentes envolve. Visto dessa forma, o currículo que se vive na escola, perpassa por processos implícitos de identidade, de cultura, de conhecimento e potencialmente de relações, marcado por inéditas situações de autoria, a meu ver, ainda pouco identificadas e refletidas pela via da pesquisa, entendida aqui como aquela que pode revelar a etnografia de um cotidiano escolar — e, dessa forma, significar a formação em serviço. Neste artigo, considero o percurso das OFS como um modelo de formação de professores já experienciado, que necessita fortalecer-se como reflexão teórica sobre currículo, de forma a explicitar a invisibilidade daquilo que envolve as vivências ou omissões de uma vida escolar: a relação entre subjetividades e objetivos de um currículo pouco visível do ponto de vista identitário e transformador de contextos socioculturais em ascensão e, de práticas pedagógicas consubstanciadas em situações de aprendizagem vividas, e não apenas planejadas e dadas como reais.

### Palavras-chave

OFS, Formação de professores, Currículo em ação.

### Abstract

Some attempts to combine curriculum theories with educational practices in schools have been discursively supported by public policies for the continuing education of teachers, with a view to developing a curriculum in action, that is, as close as possible to the realities of teaching and learning. Of the complexity that the function of educating and transforming minds involves. Seen in this way, the curriculum that is lived in the school, goes through implicit processes of identity, culture, knowledge and potentially relationships, marked by unprecedented situations of authorship, in my view, still little identified and reflected by the way of research, Understood here as the one that can reveal the ethnography of a daily school life — and, thus, mean the formation in service. In this article, I consider the course of OFS as an already experienced teacher training model, which needs to be strengthened as a theoretical reflection on curriculum, in order to make explicit the invisibility of what involves the experiences or omissions of a school life: the relationship between Subjectivities and objectives of a curriculum hardly visible from the point of view of identity and transforming socio-cultural contexts on the rise, and of pedagogical practices embodied in lived situations of learning, not just planned and given as real.

### Keyword

OFS, Teacher training, Curriculum in action.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Educação na área de desenvolvimento curricular na Universidade do Minho/Braga-PT. Mestra em Ensino de Ciências e educação na Amazônia/UEA e professora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério-DDPM/ Projeto Oficinas de Formação em Serviço - OFS/UEA/SEMED.

## Introdução

Com o propósito de conversarmos um pouco sobre currículo e formação de professores em serviço, exponho aqui alguns pensamentos entremeados, principalmente, de muitas idas e voltas ao campo fértil das escolas — um lugar cheio de vida colegial, com pedaços de mim e de tantos outros —, como se um mosaico de memórias coletivas, subjetivas, objetivas e tácitas representassem o que compreendo como currículo vivido: aquele que pouco diz aos seus agente sobre o que eles devem fazer na escola, mas talvez o que eles, por natureza própria ou sensatez diante dos fatos, realmente fazem ou poderiam fazer.

As OFS, por meio de um caminho articulador entre formação em serviço e as possibilidades de reconhecimento e construção de “culturas curriculares”<sup>2</sup>, construíram um percurso de ações desafiadoras, com ênfase em dimensões contextuais de formação continuada dos professores do ensino básico, embasadas em três dinâmicas fundamentais do currículo: 1) a pesquisa etnográfica sistematizada como fonte e como alimento para a formação do professor; 2) a configuração epistemológica da complexidade, resultante das relações interativas entre conhecimento teórico e práticas pedagógicas; e, 3) a exposição de subjetividades docentes e discentes na construção de um currículo em ação, com traduções e representações de autoria, atreladas à articulação entre processos identitários de realização do currículo e à visibilidade da sala de aula como espaço privilegiado de

autonomia e criatividade.

Nesse percurso indivisível entre os saberes da experiência e os conhecimentos científicos, os ditames de um contexto multirreferencial das escolas nos impõem processos de credibilidade em movimentos de pesquisa, ensino e extensão para além de compreensões unilaterais sobre currículo. Não consideramos o “foco”, mas “focos” de observação, de pesquisa e de formação. Focos de atuação e de possíveis intervenções. Focos de conhecimento e de relações inerentes aos percursos dos sujeitos que medeiam o ensino e a aprendizagem dos alunos e deixam fluir suas próprias identidades como professores. E tudo o mais, que foge aos olhares de nossas inquisições e inquietações, por razões quase sempre imediatistas, burocráticas e/ou avaliativas em termos de “busca por resultados”.

São essas lógicas contextuais que engrandecem o *quê*, o *porquê*, o *como* e o *para quê* de um currículo escolar e das possibilidades de ação para responder aos objetivos de uma sociedade “inflamada” de problemas, todos eles implicados em situações de conflito e de tensões sociais e/ou individuais que afetam as instituições de ensino, em diferentes instâncias formativas.

Neste artigo, procuramos analisar o percurso das OFS nas escolas como lugares e *entrelugares* de conhecimento, de formação do professor, das concepções individuais e coletivas de construção de práticas educativas descentralizadas e diversificadas e, sobretudo, de relações subjetivas que ancoram as vivências e

<sup>2</sup> Concepção de plurirreferencialidade e de complexidade de um currículo escolar em níveis de decisões, de discursos e de práticas (Cf. MORGADO & PACHECO, 2011).

percursos formativos dos seus sujeitos. Desse modo, a dimensão das subjetividades no desenvolvimento de um currículo escolar, com base nas representações e identidades construídas em contexto de realização das práticas educativas, será o aspecto norteador de nossas inferências e reflexões.

### **A experiência de formar professores em serviço: ética e subjetividades em jogo**

Sempre me reporto às experiências de quem forma e é formado no processo de formação de professores em serviço, quando quero enfatizar as relações entre as pessoas, como um primeiro momento importante de leitura de contextos em que a escola se subjetiva em suas ações, mais do que em suas objetividades.

Por acreditar no poder das relações, e na sapiência que alicerça esse poder, podemos afirmar que o primeiro objetivo de uma formação em serviço é, certamente, estabelecer “ligações com o desconhecido”, ligações não necessariamente pontuais, formais, pedagógicas ou administrativas, mas consensuais e estéticas do ponto de vista humano e profissional. Porém, vale lembrar, que o fato de buscarmos relações consensuais não significa ignorar os conflitos e tensões que medeiam as situações de construção coletiva e de impasses ideológicos e administrativos que a formação continuada de professores quase sempre agrega.

Para Freire (2013, p.46), “*não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético*”. Entre ou-

tros aspectos, refletir sobre a forma como ajudamos a criar espaços de autonomia na escola, com base nas relações democráticas e responsáveis entre educadores e educandos e/ou entre parceiros de profissão que se formam e aprendem juntos, tem origens conceituais e também pragmáticas nas nossas histórias de vida, nas nossas escolhas profissionais, nas experiências com o magistério e, principalmente, na perspectiva humana que nos move e contagia a outros a nos acompanharem. E isto implica “*ouvir o outro como legítimo outro, que realiza uma leitura possível de sua realidade e que desse lugar nos mostra outros lugares que não víamos antes*” (SERPA, 2011, p.52).

Considero o processo de formar professores em ambiente “real”<sup>3</sup> de desenvolvimento curricular, como uma dinâmica de comportamentos que podem configurar-se como “portas de entrada ou de saída” para aqueles que chegam e querem estabelecer um contato, uma conversa ou mesmo conhecer o local. Um pouco de atenção e de gentileza faz parte desse primeiro momento, pois acredito ser a gentileza uma qualidade que aproxima as pessoas que pouco se conhecem ou nunca se viram – a meu ver, um pequeno gesto de comunicação imprescindível –, uma ponte para o diálogo e para o desenvolvimento de possíveis relações.

Por meio de um primeiro contato neste nível, podemos então inferir que fazer formação de professores em serviço é sempre uma via de duas mãos de formação, com um desabrochar incalculável de subjetividades colocadas à prova. Ao mesmo tempo em que proponho fazer formação,

<sup>3</sup> Entendido aqui como um currículo em movimento, portador das vivências escolares.

envolvo o grupo de professores em processos de aprendizagem com eles, ou seja, isso talvez seja uma postura interessante de me fazer compreensível naquele lugar, pois, para alguns de meus colegas de profissão, ser formadora e professora ao mesmo tempo, ainda tem um sentido dissociável. E, no caso de formação continuada de professores, pouco se tem refletido sobre algumas ações formativas pontuais que, dada a objetividade de propósitos, as inter-relações em termos pessoais e contextuais ficam um pouco comprometidas.

Entretanto, na tentativa de superarmos o imediatismo das relações com a escola e com os seus sujeitos, enveredamos por caminhos outros, como no caso das OFS, em que a pesquisa, o desenho de uma formação continuada *in loco* substituem, por exemplo, programas formativos pré-elaborados ou direcionados pela gestão macro (MEC/Governo federal)<sup>4</sup>, com base em pesquisas estatísticas sobre resultados de aprendizagem, geralmente avaliados como indicadores para a formação de professores. Esses indicadores raramente correspondem aos problemas relativos a cada realidade educacional, nem aos problemas regionais mais específicos, mas às perspectivas nacionais de formação dos estudantes para um projeto maior de sociedade —, economicamente impositivo e desigual.

Por um lado, não considero irrelevantes processos como este, mesmo porque são relativamente cabíveis e viáveis em algumas situações de educação formal, prioritariamente aquelas em que os recursos

humanos e materiais são insuficientes ou dependem de uma autonomia de gestão nem sempre facultada e garantida pelas parcerias administrativas governamentais. Por outro, o próprio significado de uma formação de professores em serviço já sugere um caminho diferente de formar professores e de tentar visibilizar os desafios de um currículo em ação: imprevisível como prática, e processual como metas de ensino-aprendizagem e de formação de professores na escola.

O objetivo de uma formação nesse sentido não ignoraria os problemas e os percursos curriculares mais localizados e fortaleceria a pesquisa no/com o cotidiano escolar como aquela que implica em relações interpessoais construtivas e coletivamente enraizadas nas práticas de ensino e aprendizagem contextualizadoras — eis o segundo objetivo importante e também exigente de relações subjetivas respeitadas e abertas, comprometidas e éticas. Por isso mesmo, desafiadoras, pois, nas palavras sábias de Freire *“não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”* (FREIRE, 2013, p.19).

Ao visitar minhas memórias como formadora nas OFS e no Gestar<sup>5</sup>, aprendi que nas situações de formação em serviço de professores, as relações estabelecidas compreendem, num primeiro momento ou contato, cuidados com a linguagem, a postura ética e a forma de se mover na escola. Os cuidados com a linguagem são reveladores de encontros ou desencontros

<sup>4</sup> Exemplos: PNAIC, PNEM, e outros.

<sup>5</sup> Programa de Gestão da Aprendizagem /MEC (2001-2004).

não tanto à revelia, pois a linguagem é quase sempre uma tradução social de nós mesmos, o que acaba delimitando uma postura ética diante de possíveis interlocutores. E isso nos remete a um encadeamento de movimentos dentro da escola que podem significar ou desqualificar a nossa presença ali. Parece, em princípio, bastante constrangedor o fato de nos envolvermos em situações de formação continuada de professores, armados de hipóteses, conceitos ou pré-conceitos sobre o que vamos enfrentar em termos de relacionamento. Mas afirmo que a preocupação com os três aspectos anteriormente citados, sempre exige de nós simplicidade e humildade de nos reconhecermos e de sermos reconhecidos no ambiente escolar como parceiros de um processo complexo de relações de poder nem sempre explicitado, porém muito presente no exercício de nossas funções. E, a esse respeito, as expressões corporais, comportamentais e linguísticas, aparentemente insignificantes em relação aos espaços e lugares que ocupamos ou que representamos, deixam aflorar intenções e reações contraditórias e surpreendentes, já que somos humanos e lidamos com pessoas.

O desafio das relações interpessoais, constituintes de interações possivelmente indesejadas, traz à tona o significado de algumas resistências por parte dos professores em relação aos seus pares formadores. O exercício da autoavaliação para ambos é quase sempre um processo. Por isso, para o formador que chega às escolas, representando muitas vezes o outro — governo, sistema, avaliador, intelectual,

burocraticamente exigentes, o conectivo “postura” é, de certa forma, emblemático. E sendo simbólico, pode produzir sentidos vários, o que não deve configurar-se, de início, como um sentimento de rejeição ou de negação do outro.

A forma como nos movemos e conversamos, ou mesmo nos vemos nesse espaço, pode significar um aceite ou uma intromissão, um pedido ou uma ordem, um afeto ou um desafeto. Olhar e ver-se nesse ambiente pressupõe, portanto, uma espécie de “*interseção de sentimentos*”<sup>6</sup>. Desse modo, “ao produzirmos pesquisas sobre educação com os sujeitos e não sobre eles, observamos que colocamos em curso dois processos: o nosso e o deles” (SERPA, 2011, p.25).

Em relação a este movimento, transpõe-se a objetividade das intenções comunicativas, em que o retorno ou abrigo de posturas gentis alimenta a reciprocidade e sinaliza um dado importante para quem faz formação em serviço: nem sempre seremos aceitos sem resistência e isto denota que, se há resistência, existe a motivação por descobrir as causas ou por deixar que a fluência dos desafios interculturais expressem os porquês de certos comportamentos. Ainda mais porque “colocar-se ao lado dos sujeitos em um movimento de pesquisa, de investigação, exige outra ética para a qual a nossa sociedade, fundada na meritocracia, na competitividade, na individualidade, não nos forma” (Idem, p.50).

As relações às quais me refiro têm bases ideológicas, conceituais, mas, notadamente, empíricas, pois as minhas impressões aqui socializadas são frutos de

<sup>6</sup> Termo e grifo nossos.

minhas idas e voltas às escolas como professora e formadora. Acredito que o fato de não conseguir separar esses dois aspectos é talvez uma forma de fazer com que meus colegas professores e pedagogos me vejam como pessoa e como profissional que compartilha a vida de uma escola junto com eles. Ou melhor, mesmo que seja importante objetivar a formação continuada como um momento de aprendizagem de conceitos e de reflexão da/na práxis escolar por meio de um fortalecimento teórico das questões educacionais, ligando-as ao conhecimento do cotidiano e à complexidade de um currículo real em desenvolvimento, as relações que transcendem esse objetivo, estão na base de processos voluntários ou involuntários, alegres ou tristes, cansativos ou animadores, situados em outra dimensão da ética, aquela produzida *“na consciência de nossas contradições e ambivalências, de nossos limites e possibilidades diante do outro”* (Ibidem, p.51). E mais, não convém esquecermos que ser ético é um exercício constante e que exige de nós, muitas vezes, uma competência relacional intuitiva e sensível, que pode transformar momentos de tensão e de profundos conflitos, em negociações calorosas e promissoras.

Acredito que isso nos permite vivenciar, na formação continuada de professores em serviço, mais do que momentos de aprendizagem teórica e de reflexão do/no cotidiano escolar. Possibilita-nos ver outro aspecto que considero fundamental e que prefiro, neste momento, considerar como uma indagação: como, a partir de relações éticas e de autoridade com o outro, por meio do conhecimento e de compreensões interculturais, podemos legitimar as práticas educativas dos professores como

competências e formas próprias de desenvolver um currículo escolar? E, ao enfatizarmos a relação entre teoria e prática, como os professores se sentem ou são reconhecidos enquanto possíveis agentes teóricos de um cotidiano escolar? Essa pergunta, que também já é em si propositiva, levar-nos-á ao próximo item deste artigo, que, aliás, constitui-se mais em uma narrativa, do que propriamente em explicações-síntese sobre a questão da relação entre teoria e prática, entre aquele que acredita produzir e aquele que “parece” executar.

### **Com as OFS: ainda os descaminhos entre teoria e prática**

Os textos científicos são, algumas vezes, muito cansativos para alguns leitores, especialmente quando a intenção é apenas decifrar ou traduzir as práticas escolares à luz de teorias que pouco dizem às experiências vividas por seus sujeitos, entre estes, professores, alunos, comunitários, gestão administrativa/pedagógica e pesquisadores em educação. Refiro-me às incongruências de linguagem e de conceitos, como também de categorias filosóficas, pedagógicas e sociológicas um pouco distanciadas de uma lógica mais prática de dizer os percursos educacionais, sobretudo, quando alguns professores, também pesquisadores, realizam, a partir de uma teoria implícita, muitos caminhos de pensar a experiência de gerir uma escola, de participar de seu dia a dia complicado ou de viver o ofício de professor em diferentes níveis do ensino básico. Não digo que esses saberes da experiência sejam pré-requisitos obrigatórios para um discurso teórico mais pragmático e compreensível; mas

entendo que possibilitam um diálogo mais contextual entre a prática educativo-pedagógica e o que se pensa sobre ela —, digamos mais perceptivo e significativo para quem lê o que o teórico escreve. E isso é uma preocupação com os processos de interlocução, que em termos de texto escrito, se complica ainda mais.

Quando escrevemos um texto, temos sempre em mente um público-leitor. E, dependendo desse público-leitor, as intencionalidades do discurso escrito se manifestam na linguagem e no conteúdo, mas também na relação com o contexto da situação comunicativa, que no caso de enunciações teóricas sobre educação, precisa conectar-se com as vivências e práticas escolares, em seus sentidos e significados para os docentes e demais educadores.

Mas, pelo menos por ora, queremos focar o nosso interesse naquilo que a teoria diz ou pode dizer aos professores quando estes recorrem a ela a fim de aprofundar conceitos, de categorizar cientificamente algumas de suas ações curriculares e profissionais ou mesmo para adquirir conhecimentos que julgam fortalecedores de sua prática pedagógica.

Para Charlot (2002), o grande problema de compreensão da teoria por parte dos professores não é simplesmente uma questão de decodificação/codificação linguística ou de compreensão/interpretação de conceitos científicos —, o que seria um segundo fator de complicação. Tem a ver com os processos de compreensão daquilo que as teorias dizem ou não dizem às práticas educativas. E, nesse sentido, complementa:

Acho que os professores não estão negando a teoria, não estão dizendo 'não queremos a teoria'. O problema é saber se a

teoria do pesquisador está falando de coisas que fazem sentido fora da teoria. Eu sei que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela. O que os professores recusam é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e a outras teorias (CHARLOT, 2002, p.95).

Relacionando a teoria com a prática na formação de professores, Charlot nos ajuda a compreender como a teoria pode se transformar em um "obstáculo" ou em uma "ponte" entre conhecimento e prática pedagógica do professor. Um de seus argumentos diz respeito ao reconhecimento de que existe uma teoria enraizada na prática e outra que se desenvolve na academia, na área de pesquisa. Ambas, de alguma forma, precisam dialogar, pois possuem legitimidade para isso.

É verdade que o conhecimento teórico tem aportes epistemológicos diferentes do conhecimento do cotidiano, mas ambos podem ser legitimados pela função e objetivos a que se propõem. Na verdade, a função da teoria é sempre orientar, traduzir a experiência à luz de conceitos científicos e, claro, ajudar a melhorar os conhecimentos produzidos na prática. O termo "produzido" já diz um pouco do que quero problematizar em termos de valorização de uma epistemologia das práticas educativas e das práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas nas salas de aula e na escola.

É comum nas avaliações das OFS pelos formadores, por exemplo, a preocupação em desenvolver estudos teóricos com os professores na formação continuada, de forma que atribuam a esta dimensão do conhecimento, o mesmo interesse e motivação que demonstrariam se as oficinas de formação tivessem focos nas práticas e

metodologias de ensino e de aprendizagem.

A experiência nos diz que esse desafio ainda latente nas vivências formativas, acarreta um enorme esforço por parte dos formadores no sentido de transformarem esse momento importante da formação em fonte de significado para as ações pedagógicas e curriculares dos professores. Como retorno de expectativas docentes e de funcionalidade no percurso das formações, os estudos teóricos pouco animam os professores e isso se constitui como uma situação-problema para o desenho do programa ou do projeto de formação, em termos metodológicos. Diante disso, sempre nos perguntamos por que esse desafio persiste e por que, diante da importância que representa a relação entre teoria e prática para a formação do professor, a relevância da teoria ainda permanece desinteressante para alguns docentes.

Importante também compreendermos é a diferença entre "sentido" e "significado" proposta por Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1992) em seus estudos cognitivos sobre a relação entre linguagem e processos de significação, principalmente em seus aspectos simbólicos e afetivos. Para Vygotsky, o sentido de uma palavra ou de uma situação comunicativa, situa-se na dimensão privada e pessoal de valorização e compreensão de um enunciado. O significado, por sua vez, situa-se no campo social de entendimento dos conceitos, convencionalmente legitimados pelo uso e pela estabilidade em níveis de compreensão. Logo, podemos inferir que quando atribuímos significado a uma teoria, estamos atribuindo valor à dimensão coletiva do conhecimento, relativo a um contexto de comunicação específico e objetivo.

Porém, quando a relação entre teoria e prática educativa está consubstanciada no sentido, os fatores que condicionam a importância de um conhecimento teórico para o desenvolvimento de aprendizagens pessoais e/ou profissionais, dependem muito mais das vivências individuais formativas que se tem como referências.

Assim, a trajetória de vida de cada professor em sua relação com o saber e com os conhecimentos adquiridos para sua profissão tem, na forma como relaciona saberes da experiência com saberes adquiridos para ser professor, um significado intrigante, quando queremos entender a necessidade da teoria como alicerce imprescindível para a melhoria de seu desempenho, enquanto profissional.

Pineau (2004), assim como Nóvoa (1992) trazem como referência para a formação continuada dos professores, a perspectiva de formação em alternância, que se reflete também na forma como os professores veem os conhecimentos teóricos nas suas atividades cotidianas de ensino, tendo como principal objetivo, resolver os problemas imediatos de sala de aula e facultar a aprendizagem dos alunos. Nessa dinâmica, todos os saberes são ativados e tornam-se interdependentes em nível de um currículo em ação.

Ao reconhecermos esse processo, as possíveis dissonâncias entre tempos de formação e tempos de atuação profissional, tempo de aprender e tempo de colocar em prática o que aprendeu, são, na verdade, pouco expressivos para o desenvolvimento de ações formativas em alternância, como nos propõem Nóvoa e Pineau. E considerar na formação dos professores, suas histórias de vida, suas escolhas e decisões muito particulares, é



apropriadamente uma alternativa de autoavaliação e de autoconhecimento que expõe sentimentos e razões de “ser professor”. Eis porque a dimensão da subjetividade na construção de ambientes formativos mais autênticos do ponto de vista de realização pessoal e de empreendimento social relevante, precisa sair da invisibilidade epistemológica das práticas educativas e do anonimato de memórias (pessoais e docentes) pouco visitadas.

### **OFS: a possibilidade de visibilidade de um currículo em ação**

O projeto Oficinas de Formação em Serviço (OFS) considera a relação entre pesquisa/formação/currículo em ação como metas interligadas de realização curricular, no sentido de se autoalimentarem como fontes geradoras de outras pedagogias — não necessariamente novas —, mas (re) significadas e ratificadoras de perspectivas diferenciadas e possíveis de fazer educação.

Entender o currículo em sua dimensão prática é ter que dar visibilidade à forma como o pedagógico se articula com os conhecimentos científicos e do cotidiano na construção de uma formação discente e docente realista, ou seja, menos discursiva do ponto de vista ideológico e político e mais concreta em relação aos objetivos de uma educação diferenciada/ecologizada, com base em pré-requisitos de ordem sociocultural e contemporânea exigentes, porém pouco refletidos na dimensão de um currículo prescrito e oficial. Vale especificar que, nas entrelinhas desse currículo,

a valorização dos saberes das experiências do cotidiano escolar, entendidos como ve-

tores epistemológicos e de aprendizagens capazes de ressignificar o currículo escolar, é uma condição fundamental para inovação dos espaços escolares, suas metodologias de ensino e aprendizagem, incentivando a criatividade e a pesquisa pedagógica (WANZELER, 2014, p.19).

Assim, em nível das ações, um currículo portador de identidades não visibilizadas, sintetiza-se na relação entre cultura e educação, indissociáveis quando se pensa a formação de professores, potencializando-se a territorialidade de suas práticas.

As OFS, como projeto de formação de pessoas — acima de tudo —, veem a dimensão de um currículo em ação como uma vitalidade subjetiva, onde os sujeitos se encontram, se dizem, se revelam e se contradizem também, na busca de uma identidade profissional que, por mais objetiva e instrutiva que seja, se constrói na fluência inevitável das relações, e estas, — muito interessantes do ponto de vista humano. Tenho, por isso, um enorme apreço pela vida que representa a escola, mais precisamente, pelo lado oculto de se viver o dia a dia de professores, alunos, gestores e comunidade, apesar da performance que se pede e se instala na prática formal, corriqueira, visível, mecânica e pouco atrativa de muitas escolas públicas que conheço.

O ambiente que traduz e que transforma a escola em algo mais animador é, portanto, no fortalecimento de vínculos humanos, a possibilidade de diálogo entre a realidade do entorno e o currículo escolar, entre a vida e história do professor e sua profissão, entre o conhecimento teórico e os saberes do mundo, entre ser aluno e ser cidadão.

Em termos de desenvolvimento curricular, as diretrizes de um programa macro

condutor, tecnoburocrático e intencionalmente prescritivo, pode assumir outros interesses, outros desempenhos e outros sentidos na sala de aula e nas relações coletivas de empoderamento de seus sujeitos em questões sociais, culturais, econômicas e políticas mais abrangentes. Não porque não tenha viabilidade e peso cognitivos/ conceituais em termos dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas, mas porque, na dimensão pedagógica ou prática do processo de ensinar e de aprender, os sujeitos são tão vitais quanto o objeto, assim como os contextos que os colocam em lugares comuns ou diferentes, em situações de possíveis diálogos ou de indiferença.

Os meios de transmissão do conhecimento, por exemplo, em níveis de tradução didática na sala de aula e reconhecidos nesses termos como metodologias ou práticas de ensino, trazem para o centro das práticas, e não das teorias e das previsibilidades curriculares, sentimentos, conceitos/pré-conceitos de ordem sociocultural, lógicas cognitivas, questões de ética e de sobrevivência, pouco enfatizadas como geradoras de outras pedagogias e, conseqüentemente, pouco valorizadas como dimensões de um currículo em ação. Nesse sentido,

sublinha-se o caráter processual e dinâmico do conceito de currículo, cujo desenvolvimento integra tanto as decisões tomadas no contexto político/administrativo, de âmbito nacional, quanto as decisões tomadas ao nível da região e da escola e, muito em particular, ao nível das salas de aula (MORGADO & PACHECO, 2011, p.52).

Um currículo entendido como ações decisivas por parte de seus sujeitos nas diferentes conjunturas de gestão administra-

tiva e pedagógica enfatiza as relações de poder e de hierarquia, condicionantes das práticas curriculares. Entretanto, é nas salas de aula que as situações de ensino e aprendizagem se manifestam replanejadas, improvisadas, não lineares em termos de planificação e organização do currículo. O conhecimento dos lugares privilegiados de realização curricular — escola e sala de aula — são a expressão mais próxima do que defendemos como um currículo real, aquele que implica em flexibilidade diante dos desafios cognitivos, socioculturais e metodológicos de produção de conhecimento.

Fazer formação em serviço inclui as expressões tácitas de uma dinâmica escolar e as impressões construtivas desse mesmo processo, por sujeitos que se formam e se completam mutuamente, considerando as dimensões de um currículo vivido e realizado por vias contextuais de identidade. Nas OFS, o desenvolvimento de práticas curriculares a partir do protagonismo dos professores, dos alunos, dos assistentes à docência, dos gestores e pedagogos das escolas e dos formadores, visíveis no âmbito das ações pedagógicas, sinalizam que as dimensões pessoais e profissionais de cada sujeito sugerem que, na prática, os processos de decisão são imediatos e impensados. Além de que, os aportes na pesquisa participante e na pesquisa-ação como caminhos metodológicos de investigação do/no cotidiano de uma escola, prioriza as relações entre conhecimentos e práticas, tempos formativos e tempos de alternância no magistério, uma possibilidade de trazermos para o foco das relações entre currículo prescrito e currículo vivido o conhecimento do que realmente acontece ou se projeta como aprendizagens na

escola — desde conceitos científicos e tecnologias, aos saberes e experiências de aprendizagem ao longo da vida.

### Considerações finais

Consideramos neste artigo a dimensão de um currículo em ação como uma possibilidade e também como um desafio diante das práticas de ensino e aprendizagem ainda condicionadas às concepções tecnoburocráticas de realização do currículo. Mas também atreladas aos processos de subjetividade e de construção de práticas pedagógicas conectadas com as exigências contemporâneas de educação, singularizadas pelo pensamento e ação do professor diante dos problemas cognitivos, socioculturais, metodológicos, econômicos e políticos que atravessam as escolas e a vida das pessoas que ali estão.

O percurso das Oficinas de Formação em Serviço (OFS) em algumas escolas públicas municipais de Manaus mostra uma experiência de relações pessoais e profissionais que apontam dados substantivos sobre as relações concretas entre os sujeitos e as práticas curriculares determinadas pelas principais metas de um currículo em desenvolvimento: a dinâmica — que responde aos motivos e as intenções; a cognitiva — que diz respeito à consciência do que se faz e ao conhecimento individual; a prática — abrangente da experiência de cada um em relação com o outro nos planos cultural e social (PACHECO, 2000).

Dessa forma, tecemos considerações sobre os possíveis problemas de relacionamento e de ética que envolvem o movimento de formação em serviço, em que foi possível resgatar os saberes da experi-

ência de formação como reflexões a ponderar em situações de interlocução com o outro e com o desconhecido (contexto).

Diante dos desafios pedagógicos e cognitivos que os professores encontram na sala de aula e que, a relação entre a teoria e prática se mostra necessária, também focamos arguições a partir do que representa a teoria para os professores em formação permanente, a fim de nomear ou mesmo refletir sobre os entraves desse processo para a formação de professores. Problematicamos, portanto, os fatos curriculares que a escola desenvolve, sendo possível, por meio das OFS, visualizar as ações docentes e discentes, não como práticas e comportamentos naturalizados pelo ofício de ensinar e de aprender, mas como sujeitos que agem, pensam, que invertem os processos, se mostram em suas fragilidades e potencialidades, independentemente de um sistema de gestão racional e técnico a lhes cobrar desempenho no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Digamos que nessa caminhada, cognitiva e efetiva, aprendi muito com meus colegas professores, pedagogos, gestores, pesquisadores que, com seriedade, abraçam os desafios de formar-se, na dinâmica de também formar professores. De ser aquele que retorna à escola, como aquele que de lá se distanciou, mas a reconhece verdadeiramente como princípio e razão de tantas formações e tantos aprendizados em outras instâncias formativas. Desse modo, o que parece ser uma ação aparentemente unilateral do ponto de vista teórico e cognitivo, torna-se, na verdade, refém de outra lógica surpreendente: afetiva e contextual, relacional principalmente. E é o que nos motiva a continuar. ■

## Referências

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: editora Cortez, 2002, p.89-108.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 46ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MORGADO, José Carlos; PACHECO, José Augusto. Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. *In*: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie De. Do currículo à avaliação, da Avaliação ao currículo. Porto: Porto Ed., 2011, p. 41-58.

NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). Vida de professores. Portugal: Porto Ed., 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 75-84.

PACHECO, José Augusto (Org.). Políticas de integração curricular. Portugal: Porto Ed. , 2000.

PINEAU, Gaston. Temporalidades na formação. Editora: Trion, França, 2004.

WANZELER, Eglê B.Portela. Projeto Oficina de Formação em Serviço: uma experiência de extensão, pesquisa e formação continuada de professores. *In*: WANZELER, B. Portela; TRAJANO, Euzeni Araújo (Orgs.). Oficinas de Formação em Serviço: uma experiência transdisciplinar em formação de professores. Manaus: Editora Valer, 2014, p.13-42.

