

## DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR ÀS LUTAS POR UMA FORMAÇÃO POLÍTICA COM PROFESSORES

### FROM CURRICULUM CONSTRUCTION TO STRUGGLES FOR POLITICAL FORMATION WITH TEACHERS

Simone Dias Cerqueira de Oliveira<sup>1\*</sup>, Marcia Torres Neri Soares<sup>2</sup>, Ana Paula de Oliveira Moraes Soto<sup>3</sup>.

1. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. Feira de Santana, Bahia, Brasil
2. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Feira de Santana, Bahia, Brasil.
3. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. Professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia. Feira de Santana, Bahia, Brasil.

\* Autor correspondente: e-mail [simonedias16@gmail.com](mailto:simonedias16@gmail.com)

#### RESUMO

Este artigo trata das interfaces entre a construção coletiva de uma Proposta Curricular e a formação política de professores no âmbito das políticas públicas delineadas por uma Secretaria Municipal de Educação situada em um município baiano. Parte de uma pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1997) com um recorte da Formação em Currículo Escolar (FormaCE), realizada em 2014/2015 e seus desdobramentos atuais. Ao interrogar sobre implicações desse processo na formação política dos professores, objetiva analisar as relações subjacentes entre construção curricular e formação política do professor. Fundamentado em Sacristán (2000), Freire (1986, 1996) e Contreras (2012), observou-se a ampliação do entendimento do lugar do professor nas políticas públicas, articulando conhecimento a um sentido social e que, a construção curricular coletiva é um espaço frutífero para o crescimento da formação política dos professores no sentido emancipatório e autônomo de ser e estar na profissão. **Palavras-chave:** Construção curricular. Formação política de professores. Pesquisa-ação crítica. FormaCE

#### ABSTRACT

This article deals with interfaces in the collective construction of a Curriculum Proposal and political formation of teachers in the field of public policy outlined by a Municipal Education Secretariat located in a county in Bahia. Part of a critical research-action (KINCHELOE, 1997) with an excerpt from the Formation in School Curriculum (FormaCE), conducted in 2014/2015, and its current unfolding. When questioning the implications of this process for the political formation of teachers, it aims to analyze the underlying relationships between curriculum construction and the political formation of the teacher. Based on Sacristán (2000), Freire (1986, 1996) and Contreras (2012), there was an increase in the understanding of the teacher's place in public policy, combining knowledge with a social sense and the collective curriculum construction is a space fruitful for the growth of the political formation of teachers in the emancipatory and autonomous sense of being in the profession. **Keywords:** Curriculum construction. Political formation of teachers. Critical research-action. FormaCE.

## 1. INTRODUÇÃO

A pauta da formação política de professores ocupa uma dimensão cada vez maior nas agendas das políticas públicas brasileiras nos últimos anos, ainda que não seja com uma concepção emancipatória de homem, de educação, de professor, de currículo, de formação cuja capacidade de autonomia intelectual do professor seja posta em xeque. Projetos e Programas de governo rondam e visam atingir diretamente a formação docente neste sentido, como por

exemplo, o Escola Sem Partido<sup>i</sup> e a própria formação exigida pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [2].

Fundamentadas na concepção de currículo como construção social e artefato cultural, historicamente configurado em diferentes práticas, as quais acompanham os movimentos dos contextos de sua inserção [3], iniciou-se um trabalho de construção da Proposta Curricular intimamente vinculado à formação com professores [4], [5]. Momentos de crise, de avanços, tensões, conflitos, reconfigurações, revisões, negociações, como os vividos na história recente da educação brasileira, formam um conjunto a ser avaliado nas análises e discussões do currículo escolar em processos formativos cujas práticas devem ser problematizadas, quer na dimensão do currículo prescrito, vivido ou oculto. Na contramão da tradição histórica de alijar o professor da escola dos processos decisórios educacionais, engajamo-nos em um projeto de valorização da qualidade da formação de professores **para/com** eles, mostrando-se campo fértil na formação política dos envolvidos, professores-formadores e professores-cursistas.

Mas, qual sentido atribuímos à formação política de professores aqui tratada? Reafirmamos ser a educação (sempre!) um ato político e, como tal, uma ação não neutra e sim posicionada socialmente [4], [5]. A favor de quem e a que dedicamos nosso trabalho? Quais sonhos acreditamos e buscamos? Conceber a educação como ato político é, pois, pensar nas diferentes opções de viver e se posicionar no mundo frente às realidades circunstanciais. É ser uma pessoa/professora/professor reacionário, conservador ou ser uma pessoa/professora/professor progressista, comprometida/o com sua própria emancipação e dos estudantes. Em quaisquer dos casos, há uma opção a ser escolhida e vivida, por isso a educação é sempre um ato político, pois está a serviço de uns e não de outros [4]!

Em [6] dialogamos com ideia similar. A autonomia de professores, igualmente embebida de repertório político-ideológico referida por Paulo Freire, depende dos diferentes usos de sua realização, mas também das condições sociais e legais de desenvolvimento deste intuito e dos valores circundantes.

Aqui vamos tratar de formação política de professores tendo a opção por uma concepção progressista de ser e estar na profissão como premissa e, reconhecendo a relativa autonomia dos professores, considerar a importância do pensamento coletivo sobre fatos educacionais cotidianos, com possibilidades reais de intervenção nos currículos a serem desenvolvidos por eles mesmos nas salas de aula e nas escolas.

A compreensão e clareza da importância social do ser professor, constitui um pressuposto à qualidade da relação dialógica estabelecida entre professores e professores,

professores e estudantes, professores e currículo, professores e sua formação e professores e comunidade.

Nessa perspectiva de análise, tomamos a pesquisa-ação crítica como um ato democrático de construção curricular com os professores, pois abre possibilidades na determinação de condições político-pedagógicas de seu próprio trabalho. Com efeito, “Se os pesquisadores críticos de ação [...] encorajam análises epistemológicas e autorreflexão profissional sobre a natureza da construção de suas consciências, então os professores não podem escapar da adoção de um papel político” [7] (p. 184).

Na delimitação para o recorte da pesquisa, doravante apresentado, temos como sujeitos três professoras coordenadoras da construção da Proposta Curricular, pertencentes ao quadro da Secretaria Municipal de Educação (Seduc), e os professores em exercício da profissão nas escolas participantes da Formação em Currículo Escolar (FormaCE). Mas, os resultados apresentados estendem-se também aos demais membros do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (GCEF), dada a característica da pesquisa desenvolvida de primar por um movimento geral/coletivo na busca de discussões, consonantes e dissonantes, em torno da categoria currículo.

Estes movimentos, intra e extra Seduc, renderam debates acalorados, afloraram dilemas da profissão, das disciplinas/modalidades/temáticas a compor o currículo escolar oficial. Falar da FormaCE realizada nos anos de 2014 e 2015 e desdobrada, sob novas roupagens até o ano de 2020, e da própria condição da escolha de estar na Secretaria Municipal de Educação, instituição historicamente tida como um não-lugar dos professores, desafia-nos a pensar sobre nossa própria compreensão e implicação política na organização de uma proposta formativa sob os princípios compartilhados.

Essa condição nos impelia a um exercício diário de aprender a enfrentar nossas escolhas, dar encaminhamentos e tomar decisões para a continuidade da pesquisa sem ferir o que, entre nós, se convencionou chamar de **Coração do Projeto**: assegurar a dimensão pública e coletiva do currículo por meio da participação direta das professoras e dos professores da Rede na construção da Proposta Curricular e em atividades como escutas de familiares, estudantes, movimentos sociais, instituições de Atendimento Educacional Especializado, além da participação de Instituições de Ensino Superior (IES) baianas, sob a modalidade de pareceristas das Propostas, bem como pela disponibilização de docentes para realização de ciclo de debates, palestras durante a FormaCE e em todo processo de construção curricular.

Organizamos o texto em três momentos, afora o traçado dessas ideias introdutórias e das conclusões do estudo, apresentamos as bases teóricas e metodológicas de sustentação deste recorte da pesquisa. Nesta seção temos a oportunidade de evidenciar as confluências dos aportes teóricos e metodológicos escolhidos com a realidade concreta das escolas e, desta feita, das concepções partilhadas por seus professores durante a FormaCE sob o ponto de vista da análise das condições políticas para a realização de uma proposta formativa no âmbito da construção de uma Proposta Curricular. Adentramos em seguida na apresentação e discussão sobre o desenvolvimento da FormaCE e sobre os elementos da formação política identificados a partir do processo de engendramento da Proposta Curricular.

## **2. SOBRE AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS: ENFRENTAMENTOS PARA/NA DISCUSSÃO CURRICULAR**

A pesquisa-ação crítica não compôs a gênese do Projeto da Proposta Curricular, todavia percebemos, durante o processo, a autoria dos professores ao fazerem inferências e darem direções ao desenvolvimento da pesquisa. Considerar as nossas percepções nesta construção coletiva e aderir à alteração na rota, teoricamente e nas próprias estratégias e técnicas da pesquisa, envolveu conceber a pesquisa como um ato cognitivo capaz de contribuir para a emancipação das pessoas/professores. Se “Ser crítico é pressupor que os humanos são agentes ativos cuja auto-análise reflexiva e cujo conhecimento de mundo levam à ação” [7] (p. 186), a despeito das tensões e conflitos do território curricular, investimos mais fortemente no diálogo democrático com professoras e professores da Rede.

Considerando os princípios da Epistemologia Qualitativa, a produção do conhecimento resulta de um processo construtivo-interpretativo, de responsabilidade do pesquisador/a e ao longo do desenvolvimento das atividades da pesquisa. O referido processo é caracterizado pela produção e análise contínua das informações, juntamente com a (re)definição de indicadores e hipóteses que irão resultar na produção de um modelo teórico, construído no decorrer da pesquisa ou trabalho de campo [16].

Por isso, acreditamos, a pesquisa-ação crítica nos foi impelida pela participação ativa das/os professoras/es-cursistas e nossa, professoras-formadoras, em um movimento dialético de ação e reflexão sobre um processo iniciado em outubro de 2010. Segundo [7] este tipo de pesquisa é um antídoto para a concepção modernista e tecnicista de professor ao tentarem enquadrá-lo como trabalhador de baixo nível e operário de fábrica, ou seja, trabalhador sem

aporte intelectual para refletir, entender e inquirir com condições de agir sobre seu próprio trabalho para transformá-lo.

Pimenta [8] (p. 528) aposta na pesquisa-ação crítica e colaborativa, afinal esta,

coloca os sujeitos em condições de proceder a análises e alterações em suas ações docentes e na cultura institucional, fortalecendo-os pessoal e profissionalmente para a elaboração de projetos pedagógicos coletivos que visem melhoria qualitativa nos processos formativos [...].

Com abordagem crítica e colaborativa, por ter se instituído como um projeto metodológico longitudinal, tanto do ponto de vista da demarcação temporal, um decurso de quase uma década e variáveis de toda ordem, incluindo-se mudanças nas representações do governo municipal, quanto da representatividade de um universo com aproximadamente 3.000 professores, a pesquisa apresentou fases diferentes - elaboração do projeto; convites públicos para composição do grupo; levantamento de dados mediante estratégias de escuta e aproximação às escolas e outros segmentos a esta relacionados; escrita do documento e publicação - e, por isso assumiu em cada uma, ênfase ora ao caráter crítico, ora colaborativo, ora crítico e colaborativo, depreendendo-se um movimento peculiar, do ponto de vista metodológico.

Ao reconhecer as fases de elaboração da Proposta, consideramos a FormaCE como parte de um momento mais amadurecido do processo de construção curricular e da própria pesquisa-ação, de escuta e aproximação às escolas e seus sujeitos. Àquele momento, já se reuniam “condições de proceder a análises e alterações” nos rumos da pesquisa que marcariam definitivamente a sua dimensão crítica, provocando mudanças na cultura institucional, notadamente no tocante à necessidade de representatividade de professores em ações e decisões das políticas públicas locais, como veremos posteriormente.

Decerto, no desenvolvimento da pesquisa, professoras e professores se viram engajadas/os em um processo de discussões e reflexões e em um premente convite à adoção de um papel político consciente e consistente de sua profissão, implicados à ideia acerca dos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais contribuir efetivamente para a construção do conhecimento na escola, por vezes, de forma mais decisiva que questões pedagógicas por si mesmas. De modo algum, afirmamos estas discussões como totalmente novas para elas/eles, mas, indubitavelmente, a forma (coletiva, crítica e colaborativa) e o ângulo (de dentro das políticas públicas) ativaram as percepções dos participantes da FormaCE, por exemplo, sobre

a função social da escola e do conhecimento e do lugar do professor nas políticas públicas, isto porque,

Diferentemente de outros tipos de trabalho, em que a reflexão pode ficar restrita a melhoria das técnicas de produção, na educação, iniciar a discussão sobre como ensinamos ou como deveríamos fazê-lo, tem a capacidade de colocar em andamento toda a análise acerca da função que a escola deveria ter. Por conseguinte, a introdução de processos coletivos de trabalho nas escolas pode se transformar em um fator desencadeante da reflexão crítica, da mesma maneira que a burocratização e o controle administrativo em que se define esta tarefa pode ser o fator chave na limitação do desenvolvimento crítico da análise de nossa prática [6] (p. 293).

A saída de uma dimensão individual sobre a organização curricular das escolas, estas representadas pelos participantes da FormaCE, para a assunção de reflexões coletivas durante os encontros realizados e encarnados por experiências compartilhadas pelos professores, aspecto emblemático, se consideradas as diferenças na organização curricular dentro de uma mesma Rede e até na mesma escola e em seus turnos de funcionamento, fez-nos reiterar a necessidade da construção de uma Proposta Curricular como mote para as futuras composições à guisa dos ‘diálogos em construção...’, subtítulo aludido à obra publicada em 2019.

O movimento metodológico, pautado na concepção curricular de valorização e reconhecimento às iniciativas locais de cada escola na organização de suas práticas, endossou nossa defesa em favor da compreensão e problematização destas práticas e não de seu anulamento. Por isso, a organização dos encontros da FormaCE priorizou o lugar de fala de seus participantes, suas formações iniciais e continuadas e suas diferentes trajetórias na Rede Municipal de Educação e, bem menos, embora não os tenha negligenciado, os conhecimentos teóricos de seus formadores nas rotinas propostas nestes encontros.

Se os currículos e as diretrizes se fecharem a essas tensas realidades vividas por mestres e alunos tenderão a distanciar-se cada vez mais da realidade vivenciada na escola pública popular. Serão marginalizados. Toda proposta curricular, das secretarias municipais, estaduais, ou do MEC, dos conselhos ou de equipes técnicas especializadas que não forem capazes de incorporar os processos materiais de produção da existência e de se rever em função dessas tensas realidades, aprofundarão ainda mais a distância já existente entre currículos oficiais e currículos na prática possíveis para contribuir em uma vida justa e digna dos setores populares [9] (p. 171).



A abertura aos currículos praticados, tarefa complexa, permitiu-nos aproximar dos processos materiais de produção da existência e de suas tensas realidades, para uma tomada de postura de reconhecimento aos currículos cotidianos, suas divergências e convergências nas decisões tomadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas.

A dimensão crítica do viés metodológico adotado contribuiu para o enfrentamento das relações de poder implícita e explicitamente postas na concretização da Proposta Curricular sob aspectos endógenos - aqui aglutinam-se embates sobre decisões terminológicas, opções teóricas, forma de publicização dos dados, construção de instrumentos metodológicos, coparticipação na escrita dos textos da Proposta, organização do tempo para discussão de cada área do conhecimento, modalidade e conteúdo transversal - e exógenos - aproximação aos professores da Rede sob a perspectiva de reconhecimento de seus saberes e práticas, correspondência entre nomes dos professores-formadores e credibilidade atribuída por seus pares como um dos critérios culturalmente construídos para participação nos encontros, inserção da pauta curricular para os demais grupos/divisões do setor pedagógico da Seduc, condições para realização da formação desde aspectos logísticos e técnicos como espaço físico, reprodução de materiais e alimentação, ao tempo necessário para a preparação dos encontros - estes e outros aspectos representam a característica epistemológica e metodológica de não prescindir à possibilidade de comprometimento com um projeto coletivo.

Outro foco de nossa atenção, advém da persistência em não silenciar temáticas imprescindíveis à discussão curricular trazidas pelas/os professoras/es. Especialmente, esta defesa tornou-se imperativa na concentração de estudos, entendimentos e decisões, afinal foi um desafio pensar a organização da FormaCE, nesta edição específica dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e a equivalência de encontros alusivos a modalidades e temáticas transversais, como foi o caso da Educação Especial e Relações Etnicorraciais, respectivamente, haja vista as áreas de conhecimento aglutinar turmas de professores com formações específicas em Ciências, História, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Física, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos (embora esta também seja uma modalidade) e estas discussões permearem cada uma destas áreas, portanto, entrecortarem cada uma tanto do ponto de vista temporal - tempo mínimo para discussão de temáticas tão complexas, quanto da subsequente forma de organização de seus conteúdos no texto final do documento sem distanciá-las das dúvidas e práticas docentes do público da FormaCE.

Como princípio metodológico, a definição dos objetivos, principalmente o de apresentar aos professores-cursistas uma versão preliminar das propostas em andamento para leitura,

análise e proposições, também demandou a elaboração de um instrumento específico e de perspicácia no registro e validação das impressões e contribuições dos participantes da pesquisa-ação.

Os saberes necessários à prática educativo-progressista em favor da autonomia intelectual e política das professoras/es em consonância freireana [4], coloca-nos como parte de nossos enfrentamentos diários, na lida e luta docentes, dentre outros, a ética e a competência no fazer docente em uma incansável reflexão crítica sobre a prática, estejamos nós no lugar de professores-formadores ou professores-cursistas, pensando na dimensão dialética entre o aprender e o ensinar. Por isso, para Freire [4]

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente [...] são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar (p. 18).

Na apropriação e validação das contribuições dos participantes da FormaCE em nosso exercício da “capacidade de viver e de aprender com o diferente” de forma ética, vimo-nos frente a uma tomada de decisão, da busca pela coerência ética de não poder ferir nosso princípio e compromisso com a educação pública para as classes mais pobres da população. Nisso também residiu nosso interesse em, havendo um alinhamento com os princípios defendidos em cada área do conhecimento, primarmos pelo reconhecimento das condições de trabalho docentes, não silenciamento de suas/nossas reivindicações nas pautas dos movimentos trabalhistas, a despeito de nos constituirmos parte do órgão gestor. Desse modo, esperamos (!), ter desempenhado uma função importante e complementar, não opositora, à desenvolvida também por nós, anteriormente, nas salas de aula desta mesma Rede.

Persegue-nos, então, um importante entendimento, “O desenvolvimento crítico da análise de nossa prática” não depende exclusivamente das políticas públicas, entretanto, não há como realizá-la sem esta dimensão, afinal, sozinhos, nós professoras/es somos/seremos unicamente responsáveis por esta mesma prática, quando, na verdade, esta análise requer a compreensão das condições de trabalho no bojo das políticas públicas e de suas intencionalidades.

Mais uma vez retornamos à ideia da autonomia de professores com a ambiguidade provocada pelo termo em uma concepção mercadológica como a tristemente fortalecida hoje



no país. Ambígua porque pode ser usada tanto para desenvolver ações no sentido de isolamento e/ou abandono do professor à sua própria sorte nas escolas, como para fortalecer a meritocracia na educação aumentando a competitividade entre escolas e entre professores, em nada tendo a contribuir para a tão propagada qualidade da educação.

“É necessário, portanto, diferenciar os significados atribuídos à autonomia, bem como interpretá-la no contexto das políticas gerais nas quais se promove” [6] (p. 294). Inegavelmente reconstruímos, ressignificamos, remodelamos propostas governamentais, porém os pesos atribuídos, pela via do reconhecimento ou represálias, visibilidade ou silenciamento, tornarão o intento de melhoria dessas práticas mais ou menos dificultoso e passível de concretização. Trata-se de conceber a autonomia de professores sob outras bases, menos hierarquizada, burocrática, meritocrática e mais política, intelectual e humana.

### **3. SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR COLETIVA NA FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES: ELEMENTOS E DESAFIOS**

A natureza do projeto de construção da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação tratada, coaduna ao entendimento sobre a formação docente como espaço político de participação de sujeitos na protagonização de diálogos sobre suas concretas realidades educacionais dadas as condições de trabalho e subjetividades implícitas ao fazer docente. Inspira, portanto, a consecução do documento, as vozes destes sujeitos, professoras/es da Rede sobre suas práticas e concepções acerca do currículo escolar. Tais vozes, expressas sob diferentes fontes - entrevistas, relatos de experiência, desenhos, registros escritos, depoimentos - servem, para além de uma moldura no texto final da Proposta, para a caracterização de suas necessidades formativas e o consequente direcionamento das ações no bojo da política local.

Em 2014 o Gcef organizou a I FormaCE, realizada entre agosto e novembro, sendo uma experiência piloto. Como estratégia metodológica, dentro do projeto de construção da Proposta Curricular, a iniciativa representou uma rica oportunidade em ouvir os professores sobre suas concepções acerca do currículo e, paulatinamente, discuti-las conforme contribuições teóricas e identificações às organizações pedagógicas das áreas de conhecimento, modalidades e temática transversal, em diferentes escolas sob o olhar de professores em seus respectivos espaços de atuação: direção, vice-direção, coordenação pedagógica, sala de recursos multifuncionais, sala de aula comum. Como ação desenvolvida no tocante às propostas de formação em curso na Seduc, a FormaCE oportunizou o investimento em tema caro às

propostas de formação docente por propiciar “um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar.” [3], (p. 30).

A visibilidade da temática alcançou validação também nos temas das jornadas pedagógicas realizadas na Rede Municipal, bem como, nos encontros formativos realizados pelo Gcef desde 2014 até os dias atuais, sob diferentes abordagens e aprofundamentos. Conquanto, este desdobramento importante, só se fez possível pela via da aproximação aos professores, da audiência e respeito às suas falas, por um lado, e por outro lado, pela confiança destes ao trabalho do Gcef validado pela continuidade das políticas públicas curriculares, mesmo em uma mudança partidária do governo, fato inusitado em nossa Rede de ensino e em grande parte do país. A construção coletiva da Proposta Curricular e os processos formativos de seu ensejo, de certa forma, já faziam parte de uma cultura institucional ainda incipiente. Mas, a manutenção e o alcance desta cultura na construção curricular provocaram seu fortalecimento, hoje em franco movimento ascendente.

Vale destacar os primeiros debates entre as coordenações específicas do grupo para o planejamento da FormaCE. Estes recaiam sobre o conteúdo da Proposta Curricular, no qual está contido concepções e nossas apostas orientadoras ao desenvolvimento do currículo na escola. Era um dilema já conhecido, discutido nos percursos formativos e, superado entre nós, mas, e para os professores? Tínhamos conseguido capturar os sentidos e significados das diferentes e numerosas vozes ao longo da construção? A questão, a nós, inquietante ante a apresentação da 1ª versão da Proposta Curricular às professoras e professores era: a Proposta deve conter *a priori* uma seleção de conteúdos a serem trabalhados por ano? Os professores aguardam por isso? Quais instrumentos podemos usar para registrar suas contribuições, inquietações, rejeições?

Organizada sob a configuração de quatro módulos: Questões Pedagógicas e Língua Portuguesa; Geografia, Educação Especial e Matemática; Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Arte; Educação para as Relações Etnicorraciais, Educação Ambiental e Ciências, cada disciplina, modalidade, temática curricular teve três encontros de 08h cada.

Participaram da FormaCE representantes de 71 escolas localizadas na sede do município e de 19 escolas do/no campo, de distritos localizados na zona rural da cidade. perfazendo um total de 224 professoras e professores inscritos. Nesta formação, professoras e professores receberam a versão impressa da Proposta para leitura em grupo, discussão interna e, a partir de indicadores de leitura, posterior apresentação de suas conclusões à turma, assim como a entrega do instrumento de análise a nós, professores-formadores. Além desse

instrumento, também disponibilizamos de uma relatoria das vozes, mais uma forma de entendimento às ideias dos professores.

Em 2015 realizamos a II FormaCE que, apesar de não ter o caráter deliberativo da FormaCE 2014, teve um caráter consultivo e trouxe contribuições, implicações para a escrita do texto final das Propostas.

Assim, a FormaCE foi um momento ápice da construção curricular, pois apresentou e discutiu o documento preliminar com professoras, professores e equipe gestora, criando condições para intervenções diretas no texto. Além disso, configurou-se em um espaço rico de troca de experiências, de confrontos e problematizações entre a teoria e o contexto da prática docente.

Em 2016, em meio ao acompanhamento, presencial e virtual, às escolas participantes da FormaCE em 2015, finalizamos a escrita das Propostas. Evidentemente, com a concepção de currículo como construção social e consubstanciado nas práticas contextualizadas que gravitam ao seu entorno, dentre as quais a prática docente é central, o texto não se encerrou na entrega do documento. Fortalecemos a ideia do documento ser um referencial importante para as escolas construírem suas próprias Propostas Curriculares. Um ponto de partida para umas, uma continuação da caminhada para outras, mais significativo para umas, menos significativo para outras escolas, reconhecemos assim os limites do currículo prescrito e, graças a estes, a construção coletiva da Proposta Curricular torna-a viva e ganha força (da pluralidade de ideias, ações e expectativas) nos desdobramentos e ressignificações ocorridos nas salas de aulas de diferentes escolas e protagonizados por diferentes professoras, professores e estudantes.

Em palestra de abertura da FormaCE 2014, discutiu-se a ideia, dentro do campo das políticas públicas, que “todo trabalho coletivo passa pelo sentimento de pertença”. Ora, a construção histórica da profissão docente no Brasil colocou o professor (não sem sua resistência, evidentemente!) como observador passivo e usuário de currículos prontos, feitos por especialistas intelectualmente competentes para pensar e elaborar os currículos a serem aplicados mecanicamente pelos professores das escolas [6]. Como se sentir pertencente nestes moldes? Por que o governo nos chama para elaborar uma Proposta Curricular? Teremos condições dignas de trabalho para tal intento? Não foi difícil entender uma certa desconfiança de alguns professores no início de nossos trabalhos, portanto. Paradoxalmente, também observamos como estavam sedentos por falar e serem ouvidos. Essas vozes, ora de credibilidade e esperança, ora de desconfiança e confronto foram se somando na composição de elementos formativos da dimensão política do ser professor da Educação Básica.

Igualmente relevante, para fugir de uma visão ingênua, a compreensão acerca das dificuldades históricas na garantia de uma política de formação docente coerente com princípios democráticos, de respeito à especificidade do trabalho intelectual do professor em meio à sua precarização acelerada, demarcou os limites de nossas iniciativas, bem como a imprescindibilidade de sua inserção nas prerrogativas e agendas locais, afinal,

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados [10] (p.1204).

Sem prescindir de uma análise do coletivo no contexto das políticas públicas, pensar a ação política do lugar da docência significa também reconhecer possíveis pontos nevrálgicos passíveis de subversão. Ademais, “Entender as amarras sociais” que se materializam na “desigualdade e exclusão própria do capitalismo” reforçam nosso entendimento de um caminho apenas iniciado, a passos lentos!

#### **4. CONCLUSÃO**

O crédito na participação docente no bojo da construção de uma Proposta Curricular, especialmente da formação política como caminho para um diálogo mais intimista com os professores na correspondência a um documento mais concreto, porque condizente com a realidade da educação pública municipal, oportunizou-nos trilhar um caminho metodológico na acepção do teor crítico de valorização dos saberes docentes e de análise das suas contribuições expressas durante a realização da FormaCE.

No contexto histórico e sócio-político atual, marcadamente aviltado por desconsiderar o importante papel do professor e do teor e qualidade de sua formação, não há como deixar de

enaltecer/validar a relevância em tomarmos suas concepções e práticas para/na materialização de uma política curricular, nos moldes aludidos no presente estudo.

Tendo em vista a análise realizada sobre as relações entre construção curricular e formação política do professor durante a FormaCE e seus desdobramentos no contexto atual das políticas públicas educacionais da Rede Municipal, desconfiamos ser o currículo, poderoso artefato cultural em processos formativos, haja vista a aproximação teórica com a temática haver instigado diferentes professores a perseguirem as intencionalidades orquestradas em seus cotidianos e a tomada de um certo nível de consciência acerca de seu papel como participantes das políticas públicas, neste caso, políticas de currículo.

Balizou o viés metodológico adotado, não uma visão ensimesmada de currículo, mas tendo alicerce nas teorias críticas e pós-críticas no que se pode observar de seus pontos confluentes [11], questionamentos sobre silêncios, supremacias, hierarquias, disputas, alternâncias, relações de poder e enfrentamentos para organização curricular. A FormaCE então, não suficiente ou salvadora, carregou sobre si uma abertura, às vozes historicamente silenciadas, a falar sobre o currículo, portanto uma oportunidade para dizer sobre aspectos antes não especificamente tematizados e sistematizados nas propostas da Rede, até mesmo para questionarmo-nos sobre nossas próprias lacunas e insuficiências desta mesma proposta formativa.

Consideramos, a vinculação à docência na educação pública municipal, ponto comum entre formadores e cursistas, aspecto positivo para falar sobre condições de trabalho sem escamotear a realidade da Rede. As vozes, portanto, encontraram eco e se fortaleceram na ambiência dos encontros realizados nas edições da FormaCE.

Ao tomar a autonomia dos professores no espectro das condições sociais e legais concretas de desenvolvimento do trabalho docente, partimos do reconhecimento das práticas curriculares desenvolvidas na Rede. Nossos diálogos convergiram para experiências desenvolvidas, o aguçar de um olhar investigativo e a problematização destas práticas à luz dos estudos teóricos oportunizados nos encontros da FormaCE, das diferentes versões atribuídas pelos seus participantes ao redimensioná-las em suas escolas e, finalmente, de seus desdobramentos e implicações na política local, tanto do ponto de vista da escuta aos professores nas decisões envolvendo a dinâmica das escolas e de suas salas de aula, quanto do rigor metodológico - instrumentos, registros, construção de dados, análise - como possibilidade de fortalecimento de documentos e seu compasso junto aos maiores interessados, professores, estudantes, suas famílias e demais representatividades da comunidade escolar ouvidos.

Acreditamos, ter sido, a valorização da participação docente em suas dimensões político e pedagógicas de desenvolvimento do trabalho, fator enriquecedor do recorte metodológico apresentado no presente estudo. Desse modo, apresentar as versões preliminares das Propostas Curriculares, foi um ato de respeito e ousadia e, por isso, nada simples de ser concretizado. Demandou esforços, receios, embates e conflitos de toda ordem, especialmente na disposição dos conteúdos formativos, carga horária e aceitabilidade junto aos professores.

A frequência, participação à FormaCE, conquanto, não se constituiu pelo crivo da obrigatoriedade, mas da credibilidade, do interesse daqueles a garantirem suas inscrições e direito à voz nos encontros realizados. De posse do cronograma, com respectivas temáticas, os professores selecionaram suas opções e afinidades teóricas e pessoais, priorizando interesses de toda ordem.

Em específico, algumas áreas de conhecimento, revelaram-se como bastante desconhecidas pelos participantes. Foi o caso do campo de conhecimento Arte, fato constatado nas vozes dos professores. A Educação Especial também suscitou debates acalorados sobre (im)possibilidades na inclusão de estudantes com deficiência, além de caracterizar uma carência da Rede pelo desenvolvimento de propostas formativas com o fulcro nas condições e ritmos de aprendizagem na participação curricular de estudantes em situação de desvantagem escolar.

As participações de professores de IES em palestras de abertura e encerramento da FormaCE, além de emissão de pareceres aos textos das Propostas Curriculares, estreita a aproximação, entendimento e alcance do papel do ensino superior no contexto de pesquisas interventivas na realidade da Educação Básica.

Também circundou a importância da pesquisa realizada, a busca de conhecimentos para a consecução de práticas mais coerentes com as temáticas trabalhadas na FormaCE, a tentativa de manter viva a chama dos diálogos estabelecidos. Isso chega até nós sob o advento da FormaCE na escola, forma particular de alguns professores-cursistas em dar continuidade a proposta formativa com seus pares, por meio de convites realizados aos professores-formadores, integrantes do Gcef.

Há também, algo peculiar a nos chamar atenção, o embrenhar-se no movimento metodológico de construção da Proposta, acreditamos, cooperou para a busca em formação *stricto sensu* pelos integrantes do Gcef. O grupo, há época formado por 13 professores da Rede, gestou a pós-graduação de 07 de seus integrantes. A busca de conhecimentos não apenas dos professores-formadores, mas dos professores-cursistas também engajados em seus cursos, FormaCE e grupos de estudo do Gcef, traduziu uma decisão de consciência e consistência



teórica sobre o que quero ensinar, por que e para que “Quando decido ser coerente com minha opção política de transformação do mundo, preciso ser competente no que faço” [3].

Latente existia/existe uma necessidade de fundamentar teoricamente a prática. Notadamente, não estão em evidência as dificuldades em reunir os professores-cursistas, à época, sem garantia de reserva de carga horária para o desenvolvimento das atividades complementares, salvo os professores dos anos finais, porém sem esta cultura de participação, tampouco as dificuldades de professores admitirem-se formadores de seus pares e desempenharem tal atividade com relativo êxito. Também torna-se emblemático refletir sobre o jogo de interesses, as lutas internas na própria secretaria e a abertura às críticas docentes, inclusive sobre a materialização da Proposta, algo há muito ansiado e, por isso, desacreditado por professores e até componentes do próprio Gcef.

Ante aos aspectos problematizados, conclui-se pela presença ativa de um potencial formador na construção curricular de caráter coletivo marcada por uma posição, de antemão já política dos professores participantes, de busca por ampliar seus conhecimentos, de autoformação, de se situar nas políticas públicas que estão inseridos com pretensões de transformá-la, melhorá-la.

Outrossim, com caráter interdisciplinar, a FormaCE adquiriu uma gradativa apropriação conceitual da relação teoria e prática no tocante ao lugar do professor no desenvolvimento das políticas públicas, as quais ele próprio será incumbido de desenvolver.

## REFERÊNCIAS

- [1] PENNA, F. A. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. B.; MONTEIRO, A. M. (Orgs.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Mauad. Rio de Janeiro, 2016.
- [2] BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 26 jul. 2020.
- [3] SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- [4] FREIRE, P. Virtudes do Educador. Palestra proferida em Juazeiro - Bahia - 1986.
- [5] FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2002.

- [6] CONTRERAS, J. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- [7] KINCHELOE, J. L. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre, Artes Médicas. 1997.
- [8] PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- [9] ARROYO, M. G. Currículo, Território em Disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- [10] FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: Educação e Sociedade., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- [11] SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

---

<sup>i</sup> O Programa teve visibilidade nacional a partir do Projeto de Lei 867/2014, baseado totalmente no texto do “Movimento Escola sem Partido” de autoria de Miguel Nagib. Foi duramente combatido pelo professor Fernando Penna [1]: trata-se de “um projeto de escolarização completamente destituído de qualquer caráter educacional” (p. 46), pretende uma educação escolar destituída de quaisquer discussões ideológicas (de esquerda), exigindo a neutralidade da escola, do professor e dos estudantes.