



A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

Autores: 1 Frison, Marli Dallagnol. 2 Maieron, Jaqueline Cacenate. 3 Wzykowski, Tamini. 4 Jimenez, Juan Gabriel Perilla. 1 Professora do Departamento de Ciências da Vida e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijui. Ijuí-RS, Brasil. marlif@unijui.edu.br. 2 Estudante do curso de Psicologia da Unijui e bolsista de Iniciação Científica do CNPq/Unijui, Brasil. jaquelinecacenotemaieron@gmail.com 3 Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui), bolsista Capes, Ijuí-RS, Brasil. tamini.wzykowski@gmail.com. 4 Professor da Universidade Pedagógica Nacional de Bogotá/Colômbia e Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui) RS, Brasil. jgperillaj@gmail.com

Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil

Eje. Eixo temático 6. **Nível educativo:** Educação Básica

Resumo: Este artigo aborda um processo de pesquisa-ação ocorrido em uma escola pública que envolveu professores e estudantes de universidade e de escola básica que assumiram a própria prática docente para análise e reflexão de seu processo formativo. A pesquisa buscou identificar e analisar elementos da prática docente qualificadores do percurso de desenvolvimento profissional docente de professores incluídos num processo de reestruturação curricular, modalidade Situação de Estudo (SE). O estudo contou com o apoio de teóricos que defendem que o desenvolvimento, humano e profissional, se dá mediante o estabelecimento de interações assimétricas. Os dados foram produzidos mediante gravações de encontros de estudo e planejamento de SEs. Resultados mostram que o crescimento profissional e a reestruturação curricular são processos dialéticos que requerem trabalho coletivo e desenvolvimento da autoria e da autonomia docente.

Palavras-chave: Formação Docente, Trabalho Coletivo, Ensino Escolar, Autonomia Docente.

Introdução

Este texto socializa resultados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar e analisar elementos da prática docente que se mostraram potencialmente eficazes e qualificadores do percurso de desenvolvimento profissional de professores incluídos num processo de reestruturação do currículo escolar.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto de uma escola pública estadual, em que professores da educação básica e de uma universidade comunitária, estudantes de Graduação e de um curso de Doutorado, inseridos em um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, sentiram a necessidade de reestruturar o currículo escolar, tomando por base os pressupostos teóricos da reestruturação curricular – modalidade SE.

A SE é definida por Maldaner *et al.* (2007) como uma proposta pedagógica que busca compreender situações complexas do contexto dos estudantes e professores, que orienta o ensino e a formação escolar, que articula conhecimentos das diferentes ciências e também, com conhecimentos cotidianos trazidos das vivências dos alunos fora da escola, permitindo apresentar um ensino com características interdisciplinares e contextualizadas.

É nosso entendimento que um currículo organizado na concepção da SE oferece condições para o estabelecimento de diálogos fecundos com o outro, constitutivo do nosso ser e fazer em busca da apropriação e produção de sentidos relacionados ao fazer pedagógico, pois, como destaca Maldaner *et al.* (2007, p. 130), a “constituição da pessoa nessa direção não é espontânea, precisa ser intencionalmente buscada”. Nesse sentido, consideramos que a constituição de um grupo de



Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la formación de profesores.

Bogotá, 13 a 15 de octubre de 2021
Modalidad On Line – Sincrónico

estudo, com interações assimétricas, pode contribuir significativamente para a superação da concepção epistemológica com base na racionalidade técnica, e que o desenvolvimento profissional do professor deve integrar conhecimentos docentes aos conhecimentos de seus alunos, contribuindo para a emancipação dos sujeitos, propiciando “ganhos na pessoa, na profissão e na prática educativa” (Pimenta, 2008, p. 19).

Com base em Vigotski (2001), discutimos e defendemos que o nível de desenvolvimento psíquico conquistado pelo homem depende da apropriação de conceitos científicos, os quais são promovidos por processos de aprendizagem social planejados e desenvolvidos no espaço da escola. Da mesma forma, entendemos que o desenvolvimento profissional do professor se dá via processos mediados por conhecimentos de professor, em processo intermediado pelo outro e em relações sempre assimétricas.

Um ensino escolar, contextualizado e interdisciplinar, requer do professor a apropriação do significado social da escola e a tomada de consciência de que o seu desenvolvimento profissional depende do outro, e que mudar o ensino requer mudança no pensar e no fazer docentes. É com esse entendimento que nossa investigação foi orientada pela seguinte questão de pesquisa: Que elementos da prática docente se mostram potencialmente eficazes e qualificadores do percurso de desenvolvimento profissional docente de professores incluídos num processo de reestruturação do currículo escolar?

Temos como hipótese que o trabalho coletivo e colaborativo entre professores da escola e da universidade e estudantes de Graduação e de Pós-Graduação, propicia intercâmbio de atividades e compartilhamento de estratégias que possibilitam compreender e desenvolver um ensino contextualizado e interdisciplinar que eleva o grau de desenvolvimento de professores e alunos.

Referente teórico

O ser humano não aprende, não se desenvolve, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência e não se constitui como sujeito sem o outro, sujeito que lhe apresenta os conhecimentos, a cultura humana. A consciência leva à transformação e ao desenvolvimento, e é por meio dela que o homem evolui, tornando-se capaz de estabelecer novos nexos e emancipar-se como sujeito ativo, que cria e recria sua realidade. Neste sentido, ela (a consciência) é o próprio devir humano (Vigotski, 2001).

Em se tratando do desenvolvimento profissional docente, Nóvoa (1997, p. 27) defende que ele é um processo complexo, de investigação, reflexão e trabalho coletivo, pois as “práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores”. Stenhouse (1993), por sua vez, assevera que o desenvolvimento do professor é um processo dependente do desenvolvimento do currículo, e Zeichner (2008) adverte que esses processos devem ocorrer em contextos nos quais se articulem intimamente teorias e práticas educativas.

Com apoio nesses teóricos, destacamos o importante papel que as atividades compartilhadas e as interações entre sujeitos desempenham na formação do indivíduo e da pessoa do professor. Nesse sentido, apostamos e defendemos a ideia de que a inclusão do professor em um processo de reestruturação curricular, modalidade de SE, favorece o seu desenvolvimento profissional, uma vez que possibilita a ele refletir sobre e na ação e acerca da sua própria reflexão em relação à sua prática, desenvolvendo autonomia docente em relação ao seu ensino, tornando-o sujeito que “produz em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos” (Zeichner, 2008, p. 386). Ademais, alertamos sobre a importância da participação do coletivo dos



Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en
nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la
formación de profesores.

professores como autores de suas propostas de ensino, pois, como afirma Pérez Gómez (2001, p. 180): “conceber a prática docente como um processo permanente de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão compartilhada não apenas permite enfrentar as incertezas de nossa época com menor ansiedade”, mas, e também, “facilita a elaboração de projetos e iniciativas que provocam a satisfação de estudantes e docentes ao gozar da aventura do conhecimento, ao desfrutar da beleza da cultura e ao comprovar as possibilidades de autodesenvolvimento criador”.

Nessa perspectiva, esperamos que os resultados de nossa pesquisa contribuam para a qualificação do processo de desenvolvimento profissional docente, qualifiquem a atividade de ensino e a de estudo e ofereçam mais e melhores condições aos estudantes para que consigam se apropriar dos conhecimentos científicos ensinados, e, com isso, desenvolvam-se nos máximos níveis que suas potencialidades humanas permitam. Sendo assim, neste texto serão apresentados elementos da prática docente que se mostraram qualificadores do percurso de desenvolvimento profissional docente num processo de reestruturação do currículo escolar, partindo do pressuposto de que o trabalho coletivo e a autoria e autonomia docentes se colocam como condição no processo de constituição da pessoa e do professor.

Procedimentos teóricos e metodológicos

Este estudo aborda um processo de investigação-ação (Carr & Kemmis, 1988) desenvolvido em uma escola de Educação Básica, pública estadual, localizada na região Noroeste do Rio Grande do Sul, Brasil. Envolveu professores de uma universidade comunitária e professores que atuam em escola de Educação Básica nas Áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Sociais Aplicadas, e uma professora responsável pela disciplina Projeto de Vida, que compõe a matriz curricular do Novo Ensino Médio oferecido pela referida escola. O trabalho foi desenvolvido no contexto de um processo de reestruturação curricular, modalidade SE, com produção da SE intitulada “Alimentação e Drogadição”, e seu posterior desenvolvimento junto a duas turmas de estudantes de primeiro ano do Novo Ensino Médio

Para a produção coletiva da referida SE, foram realizados encontros, ora semanais, ora quinzenais, dependendo da disponibilidade e necessidade do grupo. Para a reestruturação do currículo escolar, tomamos por base os pressupostos teóricos da SE, especialmente em relação à contextualização e à interdisciplinaridade. Foram analisados os objetos de conhecimento e as habilidades propostas no Referencial Curricular Gaúcho para o primeiro ano do Novo Ensino Médio.

Os encontros de estudo e de planejamento da SE foram registrados em áudio e, posteriormente, transcritos, constituindo-se fonte de dados desta pesquisa. Para a escrita deste artigo foram utilizadas manifestações de professores das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Sociais Aplicadas e da disciplina Projeto de Vida, expressas nos encontros de estudo e de planejamento do ensino, modalidade SE. Os dados foram analisados, organizados e, posteriormente, agrupados a partir de significados apresentados pelos professores e que mostravam indícios de desenvolvimento profissional docente, com produção de duas categorias, as quais serão apresentadas no item análise e discussão de resultados. Para Cury (2000, p. 21), “As categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas”. Elas (categorias), afirma o autor, “ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa” (*Idem*).

Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en
nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la
formación de profesores.

No processo de interpretação dos dados, contamos com as contribuições de Vigotski (2001), Zeichner, (2008), Nóvoa (1997), Stenhouse (1993) e Pérez-Gómez (2001), dentre outros, que tratam do desenvolvimento humano como um processo interpessoal, de relação entre pessoas (relações assimétricas), e entre elas e o mundo, num processo dialético.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual as autoras deste trabalho estão vinculadas. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para preservar a identidade dos sujeitos, atribuímos a eles nomes fictícios: com letra inicial V para identificar a professora da disciplina Projeto de Vida; C para a professora da área de Ciências Humanas; B para a de Biologia; e F para a professora da Universidade.

Análise e discussão dos resultados

O processo desencadeado na escola de educação básica, por intermédio deste estudo, aponta para o potencial pedagógico do exercício de reestruturação do currículo pelo viés da SE, e para o desenvolvimento profissional do professor pela sua integração entre ensino, ação, reflexão, e nova ação, como movimento retomado continuamente, cujas características primam pelo diálogo, interação entre sujeitos e objetos de conhecimentos, contextualização e interdisciplinaridade e confiança desenvolvida de uma pessoa em relação a outra. As ações desenvolvidas com e junto a escola e seus professores, com reflexões teóricas permitiram o desenvolvimento da consciência sobre a função social da escola e do ensino nela desenvolvido.

A partir da análise dos dados, identificamos nas falas de professores elementos da prática docente que se mostram potencialmente eficazes e qualificadores no percurso de desenvolvimento profissional docente e no processo de reestruturação curricular, com repercussões importantes no modo de produzir o ensino, que implicam desenvolvimento humano de todos os incluídos nesse processo.

Com o apoio de autores da perspectiva histórico-cultural e outros que mencionam que o desenvolvimento profissional se dá articulado a processos de desenvolvimento do currículo escolar, a análise e a interpretação dos dados produzidos permitiram uma reflexão mais profunda sobre a interdependência entre esses processos. Na sequência de nossa escrita passamos a apresentar as duas categorias que emergiram da análise dos dados produzidos: a) trabalho coletivo; e b) autoria e autonomia docente.

Na categoria *trabalho coletivo*, destacamos que o diálogo, o respeito, o reconhecimento e a valorização dos saberes de cada participante do grupo mostraram-se significativos durante o processo de reestruturação curricular, modalidade SE. Depoimentos de professores mostram que o estabelecimento de interações assimétricas entre professores da universidade e da escola básica, aliadas às relações de confiança e empatia, qualificam tanto o processo de desenvolvimento profissional docente quanto o de reestruturação curricular, como bem-expressa Bárbara: *"Planejar o ensino é bem complexo (...) vejo que nesse momento de pandemia o professor conseguiu sair da sala de aula (...) conseguiu planejar junto (...) o planejamento assim, dá mais segurança ao professor, que produz um ensino relacionado a situações do dia a dia dos alunos"*.

As palavras de Bárbara apontam para a necessidade de o professor disponibilizar de espaço e tempo coletivos para planejamento da atividade docente. Alertamos que reestruturar um currículo na modalidade SE requer colaboração, por ser um processo que permite às pessoas envolvidas vivenciarem práticas pedagógicas coletivas, em que os discursos que se estabelecem entre professores de uma mesma turma, por exemplo, extrapolam e ampliam os conhecimentos sobre os

conceitos abordados nas diferentes disciplinas. Para Alves (2012, p. 60), “a colaboração exige autonomia e não submissão; os sujeitos são pares, coautores nos diferentes processos de criação e (re)construção dos sentidos”.

Manifestações de professores fazem referência a situações singulares que, muitas vezes, impedem o trabalho coletivo, como expressou Célia: *“eu tenho muitas turmas e atuo em três escolas diferentes, quando eu estou planejando aula aqui meu colega está em sala (...) nossos horários não combinam”*.

As palavras de Célia levam-nos a refletir sobre as condições às quais o professor está submetido. Apoiadas em Marques (1993), entendemos que os modos como professores e alunos socializam e intercambiam suas respectivas objetivações, produzem e fazem circular conhecimentos em suas específicas formas escolares, como mediação entre o mundo das ciências, o mundo do trabalho e o mundo da vida, que são determinantes da, mas, também, determinadas, pela armadura institucional da escola, afetada, de modo mais ou menos intenso, por agentes externos a ela, que acabam, muitas vezes, interferindo e direcionado a *práxis* docente.

Outros depoimentos revelam professores, muitas vezes, desenvolvendo a função de professor de forma alienada, coibidos de revelar suas potencialidades ocultas, e, por vezes, prisioneiros de um tempo tarefairo (Fazenda, 2010), como revela o depoimento da professora Célia: *“O professor nos dias de hoje tem muitas responsabilidades que não caberiam a ele (...) os alunos chegam com problemas familiares e temos que ouvi-los (...) temos alunos que precisam de ajuda, deprimidos, então, temos que dar importância a isso que prejudica a aprendizagem”*. Vitória, por sua vez, assim manifesta-se: *“com certeza esse processo que estamos fazendo junto, de planejar a SE, melhorou nosso trabalho, e é perceptível que os alunos se envolvem mais no estudo”*.

As colocações das professoras Célia e Vitória apresentam indicativos da complexidade da profissão docente e das muitas situações singulares que se apresentam no dia a dia do professor. Fernanda, professora da universidade, ao perceber que os professores, embora reconheçam a importância do trabalho coletivo, deixam explícitas as dificuldades que enfrentam no dia a dia da sala de aula, intervém no diálogo e os tranquiliza afirmando: *“o trabalho junto, ele é muito mais complexo e difícil, exige mais. Você tem de respeitar a ideia do outro, discutir, planejar junto (...) para planejar um ensino contextualizado e interdisciplinar, que motive os alunos e produza neles a necessidade do estudo”*.

As palavras de Fernanda vão ao encontro daquilo que afirma Fazenda (2010, p. 170), de que a “interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido”. É “atitude de *reciprocidade* que impele à troca, que impele ao *diálogo* (...) atitude de *humildade* frente à limitação do próprio ser (...) atitude de *desafio* (...) de *envolvimento* e *comprometimento* com os projetos e com as pessoas neles envolvidas”.

Na categoria **autoria e autonomia docente** socializamos reflexões acerca do trabalho do professor, que, não raras vezes, é orientado por uma listagem de conteúdos desvinculados do mundo da vida e sem relação entre os conhecimentos trabalhados nas diferentes disciplinas. Para a professora Bárbara, *“o que se coloca aqui (Referencial Curricular Gaúcho) é bem amplo, e eu não tenho com quem discutir aqui, decidir sozinha aquilo que devo contemplar de conteúdo, não tenho ninguém para conversar (...) não tivemos formação sobre isso”*.

Essas palavras advertem que a nova identidade da Educação Básica que se almeja vai ao encontro da autonomia intelectual, ética e moral, para que as pessoas, em sua coletividade, possam participar ativamente no mundo das relações com o direito à aprendizagem, e esta é nossa aposta. Outros discursos que perpassam as falas dos professores indicam que a



Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la formación de profesores.

reestruturação curricular, muitas vezes, esbarra nos entraves de tempo e disposição para o aprofundamento dos conteúdos e planejamento coletivo e interdisciplinar no âmbito da escola, no entanto mostrou avanços na autonomia intelectual almejada, com demonstrou Vitória: *“o tempo necessário para reestruturar o currículo a gente não tem (...), é mais tranquilo trabalhar sozinha, não ter que despendar tempo para o outro (...) no processo é possível perceber o quanto o professor se torna mais autônomo, menos dependente”*.

Depoimentos como esses deixam evidências de que o professor usufrui de uma condição e concepção de autonomia, mas se mostra incapaz de fazê-la pelas condições às quais está submetido. Isso, para nós, reforça a necessidade da intermediação assimétrica e externa à escola, para fazer outra intermediação que atue paralela e, muitas vezes, se contraponha àquela sem base teórica pautada em outros parâmetros.

Nas falas de professores há evidências de que eles reconhecem que a reestruturação curricular, modalidade SE, possibilita ao professor tornar-se mais autônomo em relação ao seu trabalho e, ao mesmo tempo, promove o seu desenvolvimento profissional, como manifestou Vitória: *“tem o ganho também, porque cada professor passa a conhecer e compartilhar a aula com seus pares, colegas”*; ou como referiu Bárbara: *“trabalhar assim faz a gente se sentir mais segura, porque tá no caminho certo, você acaba percebendo que não adianta uma lista de conteúdo, sem sentido para os alunos (...) os conteúdos do fim podem vir para o início da proposta; cabem melhor assim”*.

Os excertos apresentados revelam indícios de autoria em relação ao ensino dessas professoras. Para Bakhtin (2003), autoria é tornar próprias as palavras alheias que emergem das tramas discursivas que envolvem e constituem os sujeitos. Para nós, na perspectiva teórica assumida, os discursos indicam o posicionamento autoral que se construiu e se pôde evidenciar nas falas trazidas neste texto, que são modos discursivos que revelam como cada professor marcou sua posição em relação ao lugar que ocupou nas relações estabelecidas no processo.

Conclusões

O que se vivenciou até o momento junto ao grupo de pessoas incluídas neste estudo permite-nos concluir que o trabalho coletivo possibilitou o aprofundamento de conhecimentos de professor, estreitou as relações entre universidade e escola de educação básica e fortaleceu o vínculo entre estudantes e professores da universidade e da escola, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. Destacamos que o grande desafio enfrentado pelo grupo foi o de planejar e articular ações disciplinares e interdisciplinares que viessem a contribuir para a melhoria dos processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano e profissional dos professores.

Dizeres dos professores levam-nos à conclusão de que a reestruturação curricular e o desenvolvimento profissional docentes são processos dialéticos, e que influenciam, diretamente, na atividade de ensino e na de estudo, em especialmente, no processo de apropriação dos conceitos científicos por parte dos estudantes. Ademais, concluímos que o acesso ao conhecimento científico depende da forma como os conhecimentos são organizados e apresentados em sala de aula e da capacidade do professor em produzir, nos seus estudantes, a necessidade do estudo.

Passamos a compreender que a ação educativa constitui-se em prática social, coletiva e consciente, porque, distinta do comportamento natural, espontâneo, constrói-se e orienta-se com intencionalidade pedagógica. Para concluir, alertamos que a substituição das interações espontâneas por interações pedagógicas, possibilitadas por meio de encontros coletivos, de estudo e de planejamento do ensino, como as que vivenciamos neste percurso investigativo, com participação voluntária de



Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la formación de profesores.

professores de diferentes áreas e em níveis diferenciados de conhecimentos, faz com que as práticas concretas da educação escolar sejam, de fato e sempre, organizadas e conduzidas, inseparáveis, portanto, de um projeto pedagógico de escola que prime pela humanização das pessoas.

Referências

- Alves, L. (2012). Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In Veiga, Ilma P. A., D'Ávila, Cristina (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. (p. 151-162). Campinas: Papirus.
- Bakhtin, M. (2003). Os gêneros do discurso. In Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. (p. 261-306). São Paulo: Martins Fontes.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Martinez Roca.
- Cury, C. R. J. (2000). *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Fazenda, I. C. A. (org.). (2010). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Maldaner, O. A. et al. (2007). Currículo contextualizado na área de ciências da natureza e suas tecnologias: a situação de estudo. In Zanon, L. B., Maldaner, O. A (Org.). *Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil*. (p. 109-138). Ijuí: Editora Unijuí.
- Marques, M. O. (1993). *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Pérez Gómez, A. I. (2001) *A cultura escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, S. G. (2008). *Epistemologia da prática ressignificando a didática*. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores – 14. Porto Alegre: PUCRS.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. (2a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Revista Educação e Sociedade*, 29(103), 535-554.