

---

---

## **Forma o Inicial de Professores Articulada pelo Viés da Reconstru o Curricular na Modalidade de Situa o de Estudo**

Frison, Marli Dallagnol <sup>1</sup>; Zanon, Lenir Basso<sup>2</sup> ; Silva, Rejane Maria Ghisolfi da <sup>3</sup>

**Categoria:** 2 – Reflexões e experiências de inova o na aula

**Linha de trabalho:** Relaciones entre escuela -universidad.

### **Resumo**

Neste texto socializamos princípios e práticas formativas desenvolvidas em programas de forma o de professores da Unijuí, pelo viés da reconstru o Curricular na modalidade de Situa o de Estudo (SE). Inicialmente, nosso olhar focaliza a oes desenvolvidas no contexto de um curso de licenciatura em Química nos espaços e tempos instituídos pela trajetória das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e, posteriormente, com amplia o para os demais cursos da universidade.   luz da perspectiva histórico-cultural buscamos compreender o processo de constitui o profissional do professor e os conhecimentos exigidos no exercício da docência. Resultados mostram que a inser o do professor em processo de reconstru o curricular, na linha da SE, aliada   intera o com professores mais experientes, qualifica o processo de forma o acad mico-profissional.

### **Palavras-chave:**

Desenvolvimento profissional, trabalho educativo, constitui o humana

---

<sup>1</sup> Doutora em Educa o. Pós-Doutoranda pela Unesp. Professora do Departamento de Ciências da Vida e do Programa de Pós-Gradua o em Educa o nas Ciências da Unijuí, marlif@unijui.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Educa o. Professora do Departamento de Ciências da Vida e do Programa de Pós-Gradua o em Educa o nas Ciências da Unijuí, bzanon@unijui.edu.br

<sup>3</sup> Doutora em Educa o. Professora do Programa de Pós-Gradua o em Ensino Científico e Tecnológico da URI, proferejane@gmail.com

---

## Introdução

Iniciamos explicitando a base teórica que sustenta nossas ações: a centralidade do conhecimento coloca-se no processo de o homem tornar-se homem, pela tomada de consciência da realidade objetiva e de si mesmo. Compreendemos educação como processo de transmissão e apropriação da cultura produzida historicamente, sendo por meio dela que os indivíduos se humanizam e herdam a cultura da humanidade (Vigotski, 2010). Com Duarte (2011) apostamos em uma educação que amplie os horizontes culturais dos alunos, que produza neles necessidades de nível superior que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo e em uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente possível no estágio histórico no qual se encontra atualmente o gênero humano (p. 11-12).

Entendemos o trabalho do professor como fundamental para a promoção das capacidades tipicamente humanas, considerando que o mediador do processo educativo não é sua pessoa singular, mas, sim, o conhecimento por ele veiculado. Para Vigotski (2010), o mediador é o signo, ou seja, o “signo, enquanto meio externo, à semelhança de um instrumento de trabalho, medeia a relação do homem com o objeto e com outro homem” (p. XII). O signo é o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja na dos demais. Nesse sentido, somente pode provocar mudanças significativas no aprendizado dos indivíduos o professor que for portador de signos. Assim, o domínio do conhecimento e das formas de sua transmissão se insere como condição primeira ao exercício da docência, o que exige da formação do professor um sólido embasamento teórico.

Martins (2010, p. 14) defende que “a formação de professores deve ser concebida como uma trajetória de formação intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social, e analisada na complexa trama social da qual faz parte”. Defendemos uma educação tendo como objetivo a formação do pensamento teórico e a humanização dos indivíduos. Nesse contexto, a atividade de ensino do professor ganha novas dimensões. Com essa concepção de educação e de formação, o Gipec<sup>4</sup>-Unijuí vem qualificando a formação inicial de professores da Unijuí.

---

<sup>4</sup> Grupo Interdepartamental de Pesquisa em Educação nas Ciências da Unijuí.

---

Neste trabalho buscamos relatar e refletir sobre experiências desenvolvidas durante as tratativas de reestruturação do currículo do curso de Química que se integraliza com 2.810 horas, sendo 1.800 de *Formação Científica e Cultural*, 405 horas de *Práticas de Ensino* (PE), 405 de *Estágios Curriculares Supervisionados* (ECS) e 200 horas de *Atividades Acadêmico-Científico-Culturais*.

Socializamos práticas e ações desenvolvidas nos espaços dos ECSs em que circulam conhecimentos de professores e em ações desenvolvidas na disciplina Prática de Ensino Interárea: Ensino Fundamental, oferecida aos cursos de licenciatura da Unijuí. O processo formativo do qual falamos articula a formação inicial de professores ao desenvolvimento do currículo escolar, pelo viés da Situação de Estudo (SE). A SE é uma proposta de organização curricular com características interdisciplinares, capaz de superar a linearidade e a fragmentação dos conteúdos escolares, valorizando situações do contexto vivencial do estudante, dentro e fora da escola, articulando-os aos da Ciência, possibilitando que ambos evoluam e atinjam novos níveis de significação. Esse processo é complexo, mas que se apresenta potencializador de aprendizagens sobre conhecimentos profissionais de professor.

### **Desenvolvimento**

A Formação Inicial de Professores (FIP) de Química, pelo viés da Reconstrução Curricular na Modalidade de SE, instituiu-se por intermédio das disciplinas de ECSs, oferecidos a partir do 5º semestre do curso. Assim, durante a formação inicial, o acadêmico participa de cinco ECSs: três deles – I, II e III – referem-se ao Ensino de Ciências no nível fundamental, ofertados no 5º, 6º e 7º semestre do curso, respectivamente. Os ECSs IV (7º semestre) e V (8º semestre) relacionam-se ao Ensino de Química no nível médio. Nos ECSs I e II o licenciando desenvolve, junto com os professores da universidade, três SEs, e no ECS IV são desenvolvidas quatro SEs.

Nesses espaços formativos dos ECS o licenciando é ensinado, motivado e assessorado para elaborar suas propostas de ensino, na forma de SEs, que serão desenvolvidas nas disciplinas que exigem o exercício da docência: ECS III (docência no Ensino Fundamental) e ECS V (docência no Ensino Médio). Nesse processo, o licenciando passa a interagir com professores que atuam no Ensino Fundamental (Ciências) e no Médio (Química). Essa interação entre professores da universidade, licenciandos e professores da escola básica, intencionalmente planejados nos espaços e tempos dos ECSs, oportunizam conhecimentos sobre os conteúdos escolares que possibilitam a tomada de consciência sobre os graus de

---

complexidade em que os conteúdos e conceitos podem ser abordados em uma organização curricular com base em SEs. Passam a perceber que os conceitos evoluem na mente dos estudantes quando são retomados em novas situações.

Na medida em que o professor se envolve no processo de negociação dos conteúdos escolares, ele também participa da reorganização do currículo escolar, podendo criar condições para que ocorra o seu desenvolvimento profissional (STENHOUSE, 1993). A reestruturação curricular no ambiente escolar acontece de maneira consciente, a partir de reflexões epistemológicas com fundamentações teóricas acerca das ações realizadas e visualizadas diariamente no ambiente escolar. Esse movimento curricular que produz inovações é significativamente complexo, e os autores o modificam e são constantemente modificados por ele.

Essa formação inicial docente, pelo viés da reestruturação curricular na modalidade de SE, exige do professor conhecimentos disciplinares amplos e profundos e o desenvolvimento de competências para a identificação de conceitos centrais e subordinados para poder pensar uma adequada operacionalização do ensino. Em um currículo organizado pela SE, os conteúdos/conceitos escolares são inseridos à medida que se fazem necessários e não, simplesmente, porque fazem parte da lista de conteúdos do plano de ensino da escola. Tal como refere Maldaner (2007, p. 248), "diante de uma situação concreta da vivência dos estudantes, estabelece-se um contexto de significação coletiva, possibilitando recontextualizar conteúdos e conceitos e o desenvolvimento mental dos estudantes".

Zanon & Maldaner (2010) alertam quanto à essencialidade da mediação didática do professor na construção de processos de resignificação das ideias/saberes trazidos para o contexto da sala de aula e da responsabilidade do professor no gerenciamento e controle dos processos de produção de sentidos aos conceitos que estão em negociação.

Frison (2012) adverte que a SE exige uma intervenção precisa assimétrica do professor, porque ele possui autoridade, pelo conhecimento, de informar qual o sentido que tem de adquirir certa palavra ou determinado conceito. É tarefa do professor controlar os sentidos que estão em jogo nas interações que se estabelecem em sala de aula. O professor deve reconhecer os conhecimentos necessários para um trabalho educativo que produza no estudante a necessidade do estudo. A formação desejada exige a tomada de consciência dos professores formadores da responsabilidade de cada disciplina na

---

constituição profissional do professor (Frison, 2012). A formação docente deve favorecer a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais e fazer com que os professores sintam-se como sujeitos autônomos, reflexivos e corresponsáveis pela sua formação.

Nesse percurso formativo, o assessoramento e acompanhamento do professor, pela pesquisa, durante sua inserção na escola (Frison, 2012) e a constituição de *tríades de interação profissional* (Zanon, 2003), foram fundamentais. Isso porque, ao estabelecer interações entre professores universitários, professores de escolas e licenciandos, articulam-se os saberes disciplinares com saberes decorrentes da prática docente escolar, diminuindo o distanciamento entre a teoria e a prática profissional, cujo problema ainda é pouco contemplado nos cursos de formação de professores.

Destacamos contribuições que as práticas formativas desenvolvidas nos ECSs têm proporcionado: i) produção de novos entendimentos sobre o papel da educação escolar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes; ii) desenvolvimento da autonomia profissional docente para a escolha dos conteúdos escolares que devem ser ensinados e as formas mais adequadas para desenvolvê-los; iii) produção, nos estudantes, de necessidades do estudo; e v) produção de novos entendimentos sobre o real sentido do “ser professor”, superando ideias/concepções ingênuas produzidas na condição de aluno.

Para além de constituir os novos professores como autores de suas propostas curriculares e com a autonomia possível para desenvolvê-las nas escolas em que vão atuar, permanecem dois grandes desafios: a) conseguir isso com a qualidade necessária, especialmente no que diz respeito à seleção dos conteúdos e as formas mais adequadas para desenvolvê-los; e b) o estabelecimento da reestruturação curricular, pelo viés da SE, na escola básica, em todas as disciplinas.

Diante desses novos desafios aliados à crise das licenciaturas, a Unijuí instituiu o Programa de Formação de Professores, com a criação de um Núcleo Comum das Licenciaturas (NCL). Não cabe aqui explicitar todo o Programa, mas destacamos práticas formativas desenvolvidas em uma das disciplinas que compõe o NCL, denominada Prática de Ensino Interárea: Ensino Fundamental, oferecida no 2º semestre do ano letivo, na qual são matriculados acadêmicos de todas as licenciaturas da Unijuí.

No início das atividades foi construído o perfil dos licenciandos que frequentavam a disciplina: curso, área de conhecimento, cidade de origem e concepções

---

relacionadas a questões do ser professor. Posteriormente foram constituídos grupos de estudos e planejamento – por área de conhecimento e por cidade de origem – com identificação das escolas localizadas nas referidas cidades e estabelecimento de parcerias/convênios entre essas escolas e a universidade.

No desenvolvimento da disciplina os licenciandos, em grupo (um por curso/área do conhecimento), foram orientados a interagir com professores da escola para estudo do Projeto Político Pedagógico da Escola e Plano de Ensino da sua área. O estudo contemplou dois anos: 4º e 6º. Esse processo foi acompanhado pelos professores da universidade e das escolas. No espaço dessa disciplina, na universidade, as questões trazidas foram debatidas com apoio de teóricos. Após conhecer os conteúdos do ano foi definida a temática sobre a qual os licenciandos deveriam produzir a SE, em parceria com professores da escola e universidade. Dois movimentos foram importantes: os licenciandos reunidos por área fizeram o reconhecimento dos conceitos da área, necessários para a compreensão da SE e propuseram formas para desenvolvê-los. O segundo foi a interação com colegas das demais áreas para produzirem a SE a ser desenvolvida, coletivamente, na escola em que realizavam seus estudos, em semestre posterior.

Resultados deste trabalho indicam a importância de ações coletivas e de interações entre diferentes sujeitos e ambientes para melhor aprendizagem profissional docente. Indicam, também, que a mudança curricular é favorecida com o desenvolvimento profissional do professor. O ensino com base em SE favorece a articulação entre conceitos e entre áreas do conhecimento que constituem o currículo escolar. Apontam, ainda, a necessidade da formação da consciência dos próprios professores da centralidade do ensino dos conteúdos e a especificidade da educação escolar.

### **Referências**

- Duarte, N. (2011). *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.
- Frison, M. D. (2012). *A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de Química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio*. Tese (Doutorado)– UFRGS, Brasil.



- 
- Maldaner, O. A. (2007). Situa es de estudo no Ensino Médio: nova compreensão de educa o básica. In: Nardi, R. (Org.). *A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Martins, L. M. (2010). O legado do século XX para a forma o de professores. In: Duarte, N. e Martins, L. M. (orgs). *Forma o de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acad mica.
- Stenhouse, L. (1993) *La investigación como base de la ense anza*. Traducción Guillermo Solana. 2. ed. Madrid: Morata.
- Vigotski, L. S. (2010). *A constru o do pensamento e da linguagem*. Traducción Paulo Bezerra, 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Zanon, L. B. (2003). *Intera es de licenciandos, formadores e professores na elabora o conceitual de prática docente: módulos tri dicos na licenciatura de Química*. 2003. Tese (Doutorado) – Unimep, Piracicaba, SP.
- Zanon, L. B.; Maldaner, O. A. (2010). A Química escolar na inter-rela o com outros campos de saber. In: Maldaner, O. A. (Org.). *Ensino de Química em foco*. Ijuí: Ed. Unijuí. p. 101-130.