



A ATIVIDADE DE ENSINO COMO MEDIADORA DO E NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

THE TEACHING ACTIVITY AS A MEDIATOR OF AND IN THE PROCESS OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

LA ACTIVIDAD DOCENTE COMO MEDIADORA DEL PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Juan Gabriel Perilla

Jiménez



Doutorando Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (PPGEC/UNIJUÍ)
Professor da Secretaria de Educação e da Universidade Pedagógica Nacional (Bogotá-Colômbia)

juan.jimenez@sou.unijui.edu.br

Marli Dallagnol Frison



Doutora em Educação em Ciências (UFRGS)

Professora e pesquisadora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (PPGEC/UNIJUÍ)

marlif@unijui.edu.br

Resumo

Este estudo analisou elementos da práxis docente capazes de produzir no professor a necessidade de refletir sobre sua atividade de ensino, tomada como mediadora do processo de desenvolvimento profissional docente, e que se mostraram desencadeadores de aprendizagens de conhecimentos profissionais de professor. A pesquisa, de natureza qualitativa, modalidade pesquisa-ação (CARR; KEMMIS, 1988), foi desenvolvida numa escola de educação básica do município de Ijuí/RS no contexto de um processo de reestruturação curricular ocorrido nos anos de 2019 e 2020. Ela envolveu duas professoras e quatro estudantes de uma universidade comunitária e quatro professores de escola básica. Os dados emergiram de gravações em áudio dos encontros de estudo e de planejamento do ensino e de respostas de entrevistas e questionários respondidos por professores da escola. Os resultados apontam o compartilhamento de concepções e o trabalho colaborativo como elementos essenciais para o aprimoramento do desenvolvimento profissional docente, e levam à conclusão de que a assessoria da universidade e o tempo para estudo e planejamento são fundamentais para transformações da prática.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Situação de Estudo. Trabalho colaborativo.

Recebido em: 11 de janeiro de 2022.

Aprovado em: 22 de junho de 2022.

Como citar esse artigo (ABNT):

JIMÉNEZ, Juan Gabriel Perilla; FRISON, Marli Dallagnol. A atividade de ensino como mediadora do e no processo de desenvolvimento profissional docente. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 2, e22047, 2022.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22047.id1420>



Abstract

This study has investigated and analyzed elements of the teaching praxis capable of producing in the teacher the necessity of reflecting on their teaching activity, taken as a mediator of the process of teacher professional development, and which showed to be learning triggers of teacher professional knowledge. The research, of qualitative nature, action research modality (CARR; KEMMIS, 1988), has been developed in a primary school in the city of Ijuí/RS in the context of a curriculum restructuring process that took place in 2019 and 2020. It involved two teachers and four students from a community university and four elementary school teachers. Data emerged from audio recordings of the study and planning meetings, and from interviews and questionnaires answered by the school teachers. The results point to the sharing of conceptions and collaborative work as essential elements to the improvement of teacher professional development, and lead to the conclusion that university advice and the time for study and planning are fundamental for practice transformations.

Keywords: Human development. Study Situation. Collaborative work.

Resumen

Este estudio investigo y analizo elementos de la praxis docente capaces de producir en el profesor la necesidad de reflexionar sobre su actividad de enseñanza, tomada como mediadora del proceso de desarrollo profesional docente y que se muestran desencadenadores de aprendizajes de profesionales del profesor. La investigación, de naturaleza cualitativa en la modalidad de investigación-acción (CARR; KEMMIS, 1988), fue desarrollada en una escuela de educación básica de la ciudad de Ijuí/RS en el contexto de una reestructuración curricular que tuvo lugar em 2019 y 2020. El estudio envolvió dos profesores y cuatro estudiantes de una universidad comunitaria y cuatro profesores de la escuela básica. Los datos emergieron de las grabaciones en audio de los encuentros de estudio y planeación de la enseñanza y de respuestas a entrevistas y cuestionarios respondidos por profesores de la escuela. Los resultados muestran concepciones compartidas y trabajo colaborativo como elementos esenciales para el desarrollo profesional docente, que llevan a la conclusión que la asesoría de la universidad y el tiempo de estudio y planeación son fundamentales para transformaciones de la práctica.

Palabras clave: Desarrollo humano. Situación de Estudio. Trabajo Colaborativo.



1 INTRODUÇÃO

Muito tem-se discutido sobre o trabalho docente na atualidade, atentos às afirmações que os conhecimentos aprendidos durante a formação inicial não são suficientes para o desenvolvimento da atividade de ensino, que a aprendizagem profissional da docência requer o exercício cotidiano da profissão e que o aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional docente se dá na prática da atividade de ensino.

Apoiados na Teoria da Atividade de Leontiev (2004), entendemos que o desenvolvimento psíquico humano é resultado das atividades realizadas pelos homens ao longo da história do seu desenvolvimento, e que, como produto dessas atividades, emerge a cultura, entendida como conglomerado de conhecimentos e experiências que se transmite de uma geração a outra. Leontiev (2004, p. 267) assevera que “cada indivíduo aprende a ser humano. O que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. O autor defende o caráter histórico-social do desenvolvimento humano, que ocorre por meio das atividades que os homens realizam em diferentes etapas da sua vida, cabendo à escola grande responsabilidade no processo de constituição da pessoa e, da mesma forma, do profissional professor. Leontiev (2004, p. 315) define atividade como “os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o sujeito a uma dada atividade, isto é, com o motivo”. Para esse autor, a atividade representa uma parte substancial do desenvolvimento humano. Milênios de história social contribuíram infinitamente a muito mais que milhões de anos de evolução biológica, uma vez que os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das capacidades e propriedades exatamente humanas acumularam-se e imprimiram-se de geração em geração. Nessa perspectiva teórica, a atividade produtiva desenvolvida pelos homens é semelhante à categoria trabalho. A atividade é o modo como o homem insere-se na realidade objetiva, e tudo o que fazemos vincula-se a alguma atividade na vida concreta de cada um de nós, como destaca Leontiev (2004, p. 184):

A interiorização das ações, isto é, a transformação gradual das ações exteriores em ações interiores, intelectuais, realiza-se necessariamente na ontogênese humana. A sua necessidade decorre de que o conteúdo central do desenvolvimento da criança consiste na apropriação por ela das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular das do pensamento e do conhecimento humanos.

É de nossa compreensão que o desenvolvimento psicológico humano se dá por intermédio da interação social do sujeito com o meio, mediante a objetivação das experiências



e conhecimentos, histórica e socialmente construídos, processo que depende da comunicação entre os indivíduos e que deve ser o fundamento das atividades na sala de aula, momento em que o professor, ao desenvolver a atividade de ensino, necessita colocar o aluno em atividade de estudo, potencializando a execução de ações e operações em sintonia com as necessidades e os motivos de seus estudantes.

Neste contexto, o presente texto socializa resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar e analisar elementos da *práxis* docente capazes de produzir no professor a necessidade de refletir sobre sua atividade de ensino e que se mostraram desencadeadores de aprendizagens de conhecimentos profissionais de professor. A pesquisa, de natureza qualitativa, modalidade pesquisa-ação (CARR; KEMMIS, 1988), foi desenvolvida no contexto de um processo de reestruturação curricular motivado pela necessidade de implantação do Novo Ensino Médio, proposta curricular do Estado do Rio Grande do Sul, fundamentada nos pressupostos teóricos da Situação de Estudo (SE). A investigação envolveu quatro professores da educação básica, nível médio, e duas professoras e quatro estudantes de uma universidade comunitária, sendo um de Graduação, um de Mestrado e dois de Doutorado. A SE é entendida como

um recorte da vivência social com potencialidade para articular, na prática escolar, os saberes cotidianos com os conteúdos/conceitos das Ciências e com os temas de relevância social que permitem a produção de sentidos aos conceitos escolares pela apropriação e (re)significação da linguagem das Ciências, com evolução dos significados conceituais (ZANON, 2016, p. 152).

Os pressupostos teóricos e epistemológicos que fundamentam a SE emergem da perspectiva histórico-cultural. Dentre esses teóricos, Vigotski e Leontiev compreendem que a humanização do homem só é possível pela apropriação da cultura humana, o que requer o estabelecimento de diálogo. No contexto de planejamento de uma SE, a socialização das vivências e dos conhecimentos dos sujeitos participantes são fundamentais para o processo de apropriação dos conhecimentos desejados.

No contexto da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) recorreremos a Saviani (2005) para pensarmos o trabalho docente sob a condição de intelectual, buscando entender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo e nas condições materiais da existência humana. Esse autor adverte que o professor não pode trabalhar com a existência de um saber pronto e acabado, pois a produção do saber é um processo que se dá a partir das condições materiais que cada sujeito encontra. Nessa perspectiva teórica, entendemos que o desenvolvimento profissional docente se dá à medida que o professor reconhece e se apropria



do significado de sua função social e, a partir das condições reais que encontra, desenvolve sua atividade de ensino de modo a atingir os níveis de desenvolvimento cognitivo e afetivo nas suas máximas potencialidades possíveis, para si e para cada um de seus estudantes. García (1999, p. 144) define o desenvolvimento profissional docente como “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”

Considerando as ideias dos autores supramencionados, nosso estudo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: Que elementos da *práxis* docente produzem no professor a necessidade de refletir sobre sua atividade de ensino e que se mostram desencadeadores de aprendizagens de conhecimentos profissionais de professor?

Nossa hipótese é de que o planejamento da atividade de ensino, sob a perspectiva teórica da atividade e da pedagogia histórico-crítica, constitui-se potencialmente mediador e capaz de elevar o desenvolvimento psíquico dos professores aos mais altos níveis, possibilitando a qualificação do seu desenvolvimento profissional docente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Aceitar a atividade de ensino como mediadora do processo de desenvolvimento profissional docente, impõe a necessidade de compreender e refletir sobre a categoria “atividade” nos processos de ensinar e de aprender no contexto da educação escolar.

Para Leontiev (2004), a aprendizagem escolar consiste no processo de apropriação da cultura humana mediante a atividade efetiva do aluno sobre os objetos e o mundo circundante, mediados pela comunicação entre os homens. Para esse autor, todo homem nasce apenas candidato a ser humano, mas somente se constituirá como tal ao se apropriar da cultura humana. Ao assumirmos essa perspectiva teórica, entendemos que o estudante precisa entrar em relação com os objetos do mundo por meio da relação com os outros, para que possa se apropriar da cultura.

Leontiev (2004, p. 159) ensina-nos que é por meio do desenvolvimento ontogênico que a humanidade entra em relações particulares com o mundo ao seu redor, feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas que os precederam. O mundo real limita e determina a vida do indivíduo, sendo esse um mundo criado e transformado pela atividade humana. Para realizar o seu próprio desenvolvimento ontogênico o homem tem de se apropriar dos fenômenos e objetos culturais. O homem torna-se, então, apto para imprimir em si mesmo



a verdadeira natureza humana, criando as propriedades e aptidões que constituem o produto do seu próprio desenvolvimento histórico-social se ele entrar em atividade, como destaca Leontiev (2004, p. 155):

[...] o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade historicamente constituídas, uma vez que a atividade só pode efetuar-se na sua expressão exterior, admitiu-se que os processos apropriados sob a sua forma exterior se transformavam posteriormente em processos internos, intelectuais.

É preciso enfatizar o caráter concreto das atividades humanas por vezes pouco compreendido, pois as necessidades humanas estão condicionadas pela objetividade da vida social. Compreender o homem em sua complexidade requer a clareza de que o lugar que ele ocupa no sistema de relações sociais é condicionado pelas suas necessidades objetivas.

Segundo Leontiev (2004), a atividade estrutura-se em uma cadeia de ações interligadas e interdependentes entre elas. A gênese da atividade é o motivo definido como uma necessidade (LEONTIEV, 2004, p. 107), e, para compreendermos o motivo da atividade, é preciso o encontro da necessidade com determinado objeto ou fenômeno. Leontiev (2021, p. 43), apoiado em Marx, ao introduzir o conceito de atividade

[...] conferiu a ele um sentido estritamente materialista: para Marx, a atividade em sua forma inicial e básica é a atividade prática sensorial, na qual as pessoas travam contato prático com os objetos do mundo circundante, experimentam em si a resistência deles e os influenciam, subordinando-se às suas propriedades objetivas.

Entendemos o contato prático como uma ação que resulta de uma relação entre a atividade e a ação. Este elemento é de muita importância, pois dessa maneira é que nasce uma nova atividade sobre a qual se assenta a importância da atividade de ensino. Em nosso estudo, ao buscarmos os elementos da *práxis* docente, capazes de produzir no professor a necessidade de refletir sobre sua atividade de ensino e que se mostraram desencadeadores de aprendizagens de conhecimentos profissionais de professor, estamos procurando o verdadeiro motivo e fundamento dessa atividade, entendendo-a como mediadora do e no processo de apropriação de conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano e profissional do professor. Nesse contexto, a atividade de ensino, orientada por esta teoria, medeia o processo de desenvolvimento profissional docente quando o planejamento dessa atividade gera motivo no professor para que ele entre em atividade.

No seu livro *O desenvolvimento do psiquismo*, Leontiev (2004) destaca que o desenvolvimento mental do ser humano é qualitativamente diferente do desenvolvimento ontogênico dos outros animais, e que esta diferença ocorre devido ao processo de apropriação



da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social mediada pela comunicação (p. 272). Desde o nascimento o homem é rodeado de um mundo objetivo, criado pelos homens; são objetos, ideias, linguagem e concepções, o que nos permite afirmar que o homem começa o seu desenvolvimento psíquico num mundo humano, feito pelos humanos, e cabe a cada homem se apropriar desse mundo. À escola e ao professor toca a responsabilidade de selecionar os conhecimentos que se fazem necessários para o desenvolvimento psíquico daqueles que frequentam a escola.

Leontiev (2004) enfatiza que o homem não se adapta ao mundo dos objetos e fenômenos humanos que o rodeia; ele apropria-se dele. Esse autor discorda da ideia de uma adaptação biológica. Como nos animais, afirma que é uma apropriação, processo que tem o propósito da reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento propriamente humanos, que nos animais ocorre devido à hereditariedade, à evolução biológica e à adaptabilidade. Assim, quando um aluno se apropria de um instrumento, de uma ideia ou de um conceito, isso significa que ele (aluno) aprendeu a servir-se deles, e que se formaram as ações e operações motoras e mentais necessárias para isso. As ideias de Leontiev levam-nos à compreensão de que a formação das faculdades e funções mentais do homem se formam e desenvolvem-se em níveis mais complexos, num processo que é dependente das relações com outros humanos, quando estes lhe apresentam a cultura, o que requer comunicação prática e verbal.

Nesta perspectiva teórica, e considerando a Teoria da Atividade, entendemos que o desenvolvimento profissional docente (DPD) é um processo complexo que acontece na atividade de trabalho, na docência e no seu conteúdo, o qual muda com as condições histórico-sociais, e, como ressalta García (1999, p. 145), o desenvolvimento profissional docente “[...] está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente”.

Nesse contexto, as necessidades de formação permanente configuram-se de acordo com essas condições objetivas do trabalho educativo, das necessidades e motivos, para tornar o processo de ensino mais significativo e objetivo para o educando. O desenvolvimento de necessidades e a transformação dessas em motivos constituem-se condição importante do DPD, ao entender o processo educativo como a apropriação e a objetivação da experiência histórico-



social dos homens, considerando que o ato de aprender consiste em apropriar-se destes conhecimentos e destas objetivações do saber humano.

É pelo trabalho, pela produção dos meios de satisfação das necessidades humanas, e, simultaneamente, pela produção de novas necessidades humanas, que os homens se diferenciam dos animais e humanizam-se pelo trabalho (LEONTIEV, 2004, p. 46). O trabalho tem a função humanizante como atividade de objetivação do ser humano, um componente fundamental da vida social e elemento necessário para a humanização do ser homem.

Com base nessa perspectiva teórica, entendemos a atividade de ensino como mediadora do processo de DPD, porque, além de possibilitar reflexões ontológicas sobre a educação escolar e o Trabalho Educativo (TE), avalia o seu significado a partir da Pedagogia Histórico Crítica com referência às ideias de Saviani (2005, p. 13), o qual cita o ato educativo na perspectiva de produzir o que este autor denominou de uma segunda natureza:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Saviani (2005, p. 13) reflete, ainda, sobre a definição de trabalho educativo:

Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais, que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Como ressaltam Saviani e Duarte (2015, p. 49), “essa definição de trabalho educativo permite a superação do dualismo entre ontologia e historicidade”, e resulta de uma análise histórica das formas concretas de educação, na medida em que sintetiza a essência, historicamente constituída, do processo de educação dos seres humanos.

O TE “produz, nos indivíduos singulares a humanidade, produzida histórica e coletivamente” (SAVIANI, 2005, p. 13). Para Duarte (2015), cada indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, num processo dialético de objetivação e apropriação, que constitui o núcleo fundamental da concepção histórico-dialética de Marx no processo histórico de humanização.

Por outro lado, ao analisar a atividade de ensino como mediadora do desenvolvimento profissional docente na PHC, entendendo o trabalho educativo como o seu cerne, situamos o conceito de TE, apresentado por Saviani (2005), na perspectiva de superação da concepção de uma essência humana abstrata, na medida em que a humanidade é concebida como cultura



humana objetivada e socialmente existente, o que poderíamos afirmar, retomando as ideias de Leontiev (2004), como produto da atividade histórica dos seres humanos.

Saviani e Duarte (2015, p. 53) tratam da formação do indivíduo como membro da espécie humana, destacando, como um dos valores fundamentais da educação, o desenvolvimento histórico da humanidade, que deveria ser apresentado e aprendido na educação escolar, comprometida com os processos de transmissão e de apropriação do conhecimento, objetivo e universal, com vistas à superação da objetividade e da neutralidade do conhecimento próprias da concepção positivista e na direção da utilização das categorias de totalidade, contradição e historicidade, características de uma concepção histórica da práxis social humana.

Para Saviani (2005), o TE é uma atividade direta entre professores e estudantes, intencionalmente dirigida por fins, a qual tem por fundamento produzir o humano no indivíduo mediante o seu posicionamento ante os elementos da cultura humana historicamente acumulada. Isso diferencia a educação escolar de outros tipos de educação, que não têm por fim produzir a humanidade no indivíduo (SAVIANI, 2005, p. 54), mas que consideram que o processo educativo deve estar dirigido ao desenvolvimento psíquico do sujeito e não à busca de um desenvolvimento espontâneo e natural.

Nesta perspectiva teórica, entendemos a atividade de ensino como mediadora no e do processo de DPD, uma vez que a pedagogia não se reduziria nas relações entre professor e aluno, ou entre alunos, mas, sim, nas relações que professor e alunos estabelecem com os produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade, por intermédio da objetivação e da apropriação da experiência social. Moura (2021, p. 21), com base em Leontiev (2021), afirma que a atividade é a mediação, e destaca que a atividade de ensino tem como pressuposto ser atividade, e que “a estrutura da atividade dá essa possibilidade de organização do ensino de modo a colocar em movimento o projeto ideal para objetivar a aprendizagem”.

A PHC considera os estudantes indivíduos concretos, produtos da diversidade, com a manifestação de uma rica totalidade de determinações e de relações sociais numerosas. O que a esse indivíduo interessa, portanto, é a realidade concreta, na qual se desenvolve e que não escolheu. Para Saviani e Duarte (2015, p. 79), “a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente”, o que anula a ideia de que o professor e o aluno podem fazer tudo pela sua própria



escolha, pois essa ideia não corresponde à realidade objetiva de desenvolvimento da sociedade atual.

Para a PHC, isso implica uma compreensão com fundo na ontologia, na epistemologia e na metodologia, que caracterizam o materialismo histórico, para penetrar no interior dos processos pedagógicos com a intencionalidade de reconstruir suas características objetivas e formular orientações pedagógicas que possibilitem a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação escolar, dos conteúdos escolares, dos procedimentos pedagógico-didáticos e, sobretudo, dos pensamentos/concepções dos agentes educativos, para desenvolver uma prática docente com vistas ao crescimento profissional do professor voltado a atingir graus mais altos de desenvolvimento psicológico de todos os indivíduos que frequentam as instituições educativas.

3 PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Este estudo aborda um processo investigativo orientado pela SE, que possibilitou refletir, planejar e mudar um contexto escolar com a qualificação de práticas docentes desenvolvidas junto a estudantes de Ensino Médio. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, modalidade pesquisa-ação (CARR; KEMMIS, 1988), não aconteceu apenas para a produção e o registro de dados acerca de como se planejam e se desenvolvem as atividades de ensino, mas, principalmente, como instrumento de reflexão e de análise de práticas docentes e sua relação com o desenvolvimento profissional do professor, processo autorreflexivo possibilitado pelo trabalho coletivo, colaborativo e autoral, que leva a transformações e mudanças nos modos de ensinar.

A pesquisa-ação permite a superação das fragilidades e lacunas existentes entre a teoria e a prática, ampliando nos sujeitos envolvidos as capacidades de compreensão dos significados das próprias ações que desenvolvem, qualificando as mesmas. A pesquisa-ação, como fundamento metodológico, requer a interação entre os sujeitos, respeito pelas diferentes formas de pensar e agir e diálogo permanente, além de planejamento coletivo e colaborativo e disposição e abertura para reconstruções e ressignificação de pensamentos e práticas.

O exercício desta pesquisa constitui uma vivência/pesquisa/ação/reflexão sobre as práticas educativas na escola, fundamentada no planejamento de atividades de ensino como mediadoras do processo de desenvolvimento profissional docente. Compreendemos que os professores, inseridos nesse processo investigativo, são pessoas que possuem conhecimentos e que podem produzir outros saberes. O estudo foi desenvolvido em uma escola estadual de



Ensino Médio, localizada no Noroeste do Estado Rio Grande do Sul, Brasil, a qual, no período de 2019-2020, foi selecionada para ser “escola piloto” na introdução do Novo Ensino Médio (NEM)¹, observando-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

Neste estudo participaram quatro professores da Educação Básica, sendo uma professora responsável pela Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, outra pela Área de Ciências Humanas e Sociais, uma professora responsável pela disciplina Projeto de Vida, um professor alocado em uma Coordenadoria Regional de Educação do Estado do RS que atuava como assessor externo e duas professoras de uma universidade comunitária. Além desses professores, participaram do estudo quatro estudantes de uma universidade comunitária, localizada na mesma cidade da escola, sendo uma estudante de Graduação e três estudantes de Pós-Graduação. Com esse coletivo de sujeitos foi constituído um grupo para estudar, planejar e desenvolver uma proposta de organização curricular, modalidade SE, fundamentada nos pressupostos teóricos da contextualização e da interdisciplinaridade, com atenção voltada às orientações apresentadas na BNCC, no RCG e no NEM.

No processo de efetivação do NEM, a escola lócus desta pesquisa passou a oferecer dois itinerários formativos (IF), um deles denominado Saúde II e o outro Tecnologia I. No IF Saúde II as áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Sociais Aplicadas foram as responsáveis pela condução das atividades de ensino e de estudo. As áreas da Matemática e das Linguagem foram responsáveis pela condução do IF Tecnologias I.

A Situação de Estudo (SE) denominada “Alimentação e drogadição no funcionamento da máquina humana”, foi produzida para o Itinerário Formativo Saúde II (IFSII), e, mesmo em tempos de pandemia, a mesma foi desenvolvida junto a duas turmas de 1º ano do Ensino Médio (EM) que fizeram opção por esse IF.

Os encontros de estudo e de planejamento das atividades de ensino, que deram origem à proposta pedagógica interdisciplinar, aconteceram, semanalmente, no período de fevereiro a novembro do ano de 2020, de modo remoto devido ao isolamento social. Os encontros foram gravados, transcritos e, posteriormente, analisados. Foram realizadas entrevistas

¹ Sob uma perspectiva histórica da educação, no Brasil, destacamos a reforma iniciada em 2016 por meio da medida provisória nº 746 (BRASIL, 2016), que trata da criação do Novo Ensino Médio, além de viabilizar outras transformações do Ensino Médio. Em fevereiro de 2017 é sancionada a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), tornando concreta a reforma do NEM no Brasil.



semiestruturadas, de modo remoto, pela plataforma *Google Meet*, com as três professoras da escola e com o assessor da 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

O processo iniciou-se pela análise e discussão do projeto de instalação do NEM no primeiro ano do EM, considerando a BNCC, o RCG e o NEM. Posteriormente, as discussões no grupo voltaram-se à compreensão de questões relacionadas ao desenvolvimento humano e à importância do ensino escolar, tomando como base ideias de autores da psicologia histórico-cultural, como Vigotski e Leontiev, da pedagogia histórico-crítica, como Saviani, Duarte e Martins, e outros que tratam da constituição do professor, dentre eles Saviani, Fiorentin, García e Tardif. O diálogo com esses autores permitiu a produção de novos entendimentos referentes à atividade de ensino e sua relação com o DPD. Num momento posterior foram identificados e analisados os conteúdos/conceitos que seriam necessários para a compreensão da SE proposta.

Concomitantemente a esse movimento de estudo/planejamento/ação/reflexão, foi aplicado um questionário com perguntas abertas, as quais foram organizadas em quatro blocos. O primeiro contemplou elementos ligados à formação inicial do professor. No segundo o foco central foi o processo de desenvolvimento profissional docente, entendido como os saberes, conhecimentos, habilidades, crenças e atividades de ensino efetuadas por professores e que constituem a atividade principal desses sujeitos. O terceiro bloco contemplou perguntas relacionadas às concepções de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano. No quarto bloco foram agrupadas questões relacionadas ao processo de introdução do NEM na escola e as limitações e/ou potencialidade de uma proposta com os princípios teóricos da contextualização e da interdisciplinaridade.

Por se tratar de um processo complexo, neste artigo socializamos reflexões produzidas a partir da transcrição de gravações dos encontros de estudo e de planejamento da SE. As transcrições foram lidas, relidas, analisadas e organizadas em categorias, conforme os fundamentos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016), que se constitui em três etapas: a desconstrução (unidades de análise); a reordenação (categorias); e a comunicação (metatexto).

Para a interpretação dos dados buscamos apoio teórico de autores da psicologia histórico-cultural, principalmente Leontiev (2005, 2021), e da pedagogia histórico-crítica, como Saviani (2005), Saviani e Duarte (2015), Duarte (2008) e Martins (2013), e, da mesma forma, com autores que associam o desenvolvimento profissional docente (GARCÍA, 1999)



sob a perspectiva materialista e dialética do trabalho educativo e que tratam o desenvolvimento psicológico e o intelectual humano como processos dependentes da cultura.

Salientamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual os autores deste trabalho estão vinculados, que os sujeitos envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, para a preservação do sigilo dos dados e respeito à identidade desses sujeitos, atribuímos nomes fictícios: Bianca para identificar a professora de Biologia; Paula, para a de Projeto de Vida; Celisia para a de Ciências Sociais e Aplicadas e Emerson para o professor externo à escola.

Destacamos a importância deste processo de estudo e planejamento da atividade de ensino via SE, por oferecer a oportunidade de reflexão em relação aos conteúdos, objetivos e competências a serem desenvolvidos na efetivação da proposta pedagógica, modalidade SE, e por se constituir um espaço de discussões, potencialmente capaz de produzir transformações de concepções e práticas, elevando o nível de desenvolvimento profissional docente.

4 RESULTADOS

A pesquisa-ação utilizada nesse processo investigativo, com sua abordagem crítica e emancipatória, cujo objetivo é o de melhorar e entender a prática e a situação em que a atividade educativa ocorre, envolveu os sujeitos participantes desta pesquisa numa espiral autorreflexiva e integradora de planejamento, ação, observação, reflexão e replanejamento, como nos ensinam Carr e Kemmis (1988).

O processo vivenciado no espaço e tempo de estudo e de planejamento da SE “Alimentação e drogadição no funcionamento da máquina humana”, remete à valorização das interações assimétricas que se estabeleceram entre professores de diferentes áreas e níveis de conhecimento para e no estabelecimento de relações, cada vez mais produtivas e de confiança, entre colegas, o que levou à manifestação de sentimentos e concepções pessoais e profissionais em relação ao planejamento da atividade de ensino na escola.

A forma de organização da atividade de ensino via SE, produziu nos professores da escola básica necessidades formativas que, transformadas em motivos, exigiram discussões coletivas sobre o trabalho educativo desenvolvido na implantação do NEM. Manifestações de professores permitem afirmar que as mudanças produzidas foram possibilitadas pela oportunidade de constituição de um grupo que desenvolveu um trabalho interdisciplinar, dando origem à proposta pedagógica na modalidade SE. Esse espaço/tempo coletivo possibilitou o reconhecimento do outro e permitiu vivenciar um processo de desenvolvimento profissional



docente, no qual os professores apresentaram dúvidas e incertezas sobre suas práticas nunca antes externalizadas. Esses momentos, vivenciados junto aos professores, permitiram refletir sobre o eu profissional e reconhecer o outro como intermediador do e no processo de desenvolvimento profissional docente.

Identificamos, nas vozes desses professores, elementos significativos que emergiram de reflexões sobre os próprios saberes e fazeres docentes, com repercussões importantes nos seus modos de planejar e desenvolver a atividade de ensino e que tiveram implicações no seu DPD, como expressou a professora Paula:

Esses momentos de planejamento interdisciplinar estão sendo fundamentais porque precisei repensar os meus modos de planejar o ensino e até mesmo a forma de iniciar a aula, essa questão de apresentar de início que era todo fragmentado. Planejar junto exige (re)significar as concepções inclusive de ideias que sempre imaginava estarem certas. Esse tempo que a escola oportuniza para compartilhar experiências com os colegas e com vocês da universidade, que trazem ideias diferentes e outras teorias, é que faz a diferença (Encontro, 2020).

Com respaldo nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, analisamos e refletimos sobre duas categorias que emergiram de falas de professores, manifestadas em encontros de estudo e planejamento da SE e que apresentaram indícios da atividade de ensino como mediadora do processo de desenvolvimento profissional docente: concepções compartilhadas e planejamento colaborativo.

4.1. CONCEPÇÕES COMPARTILHADAS

Esta categoria – “concepções compartilhadas” – emergiu da desconstrução das unidades de significados produzidas a partir de dados obtidos das transcrições dos encontros de estudo e de planejamento da SE, dos quais emergiu uma relação eminente da atividade de ensino e as concepções ou crenças do professor sobre questões relacionadas ao ensino.

Segundo Lima (2007), na pesquisa educativa o modelo denominado “pensamento do professor” busca relacionar as concepções e ideias dos professores com a realidade de sua prática educativa, com o intuito de possibilitar a interconexão entre pensamento e ação, envolvidos no desenvolvimento do trabalho educativo. A compreensão que emerge é que no desenvolvimento profissional docente essa interconexão entre pensamento e ação perpassa a compreensão das concepções individuais, tornando-as concepções compartilhadas.

Ao compreender o DPD como um processo permanente de reflexão sobre a própria prática educativa, as concepções compartilhadas dos professores constituíram-se em evidências por meio das quais a análise e a discussão do plano de efetivação do NEM na escola foi



sinalizando mudanças nas concepções dos professores acerca do trabalho educativo e do planejamento do ensino, elevando o DPD das professoras a nível de desenvolvimento humano e profissional.

No contexto desafiador, como foi e como está sendo o processo de implantação do NEM na escola envolvida em nosso estudo, a atividade de ensino, orientada pela SE, provocou profundas modificações nos modos de organização dos conteúdos escolares. Foi preciso teorizar sobre o DPD, reconhecendo nos professores sujeitos de um fazer e de um saber, como expressa Lima (2007):

como sujeito da prática pedagógica, que centraliza a elaboração crítica (ou acríca) do saber na escola, que mediatiza a relação do aluno com o sistema social, que executa um trabalho permeado por significações, ainda que concretizado numa rotina fragmentadora (p. 2).

Esse entendimento permitiu-nos relacionar as concepções compartilhadas dos professores com a capacidade de reflexão e tomada de consciência individual sobre a sua própria práxis, elemento próprio do DPD, apontando a necessidade de mudanças sobre as formas de ensinar e aprender particular e de seus alunos. Compartilhamos com Lima (2007) que a consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa, são elementos essenciais no desenvolvimento do humano, sendo a recriação da cultura a base do processo histórico, sempre em transformação.

As análises de falas das professoras apresentam indícios de que no início do processo de reestruturação curricular, via SE, as concepções estavam orientadas por uma lógica pessoal cujo fundamento estava na concepção do saber, isto é, do conhecimento e da maneira de ensinar e aprender, produto de sua prática pedagógica e da sua experiência profissional, pela interação sujeito/objeto do conhecimento, pelas finalidades do processo educativo e pelos medos e incertezas da mudança curricular, como assinalou a professora Celisia:

[...], na minha cabeça, eu acho, claro que isso é minha opinião pessoal –, eu acho que é melhor um Ensino Médio normal, na minha cabeça né! – porquê? – Por que antes eles tinham mais matérias, tipo a física, matemática, sabe? Química... e tudo isso foi tirado horas destas matérias, até de história, para que fossem colocados esses percursos formativos; eu, na minha cabeça, eles ficam com alguma deficiência de aprendizagem; vão chegar lá fazer determinadas provas, – que tu sabe que a nossa sociedade é seletiva né! eu tenho que fazer, – [...], tem que fazer uma prova para seleção, tem coisas que eles não vão saber fazer (Encontro, 2020).

O depoimento de Celisia alerta sobre a importância de se levar em consideração o meio histórico-social em que os professores vivem e atuam. Adverte, também, sobre como o meio social e cultural influencia no processo de produção de concepções, nos modos de agir dos professores durante o desenvolvimento da atividade de ensino e na interferência e



responsabilidade do contexto escolar sobre e no processo de desenvolvimento de concepções de professores nas atividades de ensino desenvolvidas na escola básica.

Em uma análise aprofundada de dizeres de professores, passamos a entender a atividade de ensino como mediadora do processo de desenvolvimento profissional docente, pois as discussões que se estabelecem em um processo interativo, entre professores de diferentes áreas e níveis psíquicos, favorecem o desenvolvimento humano e profissional dos envolvidos, como expressou Bianca em sua fala:

Eu me sinto mais segura em trabalhar os conceitos depois da discussão aqui no grupo (...), te dá a certeza de que estou no caminho certo. (...) trabalhar os conteúdos tendo a Situação de Estudo como orientadora do ensino parece que tem maior sentido para os alunos e para nós professores também. (...) cada professor sabe o que o outro está trabalhando na turma. (...) temos uma outra visão, bem mais ampla das possibilidades que podem abordar os conceitos, dá outro enfoque, muito mais significativo e com sentido (Encontro, 2020).

A professora Paula, por sua vez, destaca o quão importante tem sido o trabalho desenvolvido no grupo. Para ela, “pensar coletivamente permite fazer um trabalho que tem mais sentido para os estudantes (...), e desenvolvemos o ensino a partir de assuntos que eles já conhecem, o que é mais fácil para os alunos se apropriarem dos conceitos” (Encontro, 2020).

Os encontros e discussões trouxeram elementos para os professores refletirem na e sobre a sua própria prática e permitiram a ressignificação de concepções individuais que se transformaram em concepções compartilhadas sobre questões relacionadas à atividade de ensino. As palavras de Bianca, Celisia e Paula deixam evidências da intencionalidade pedagógica das professoras participantes do processo de reestruturação curricular via modalidade SE, e remetem-nos às ideias de Duarte (2013, p. 46), para quem

[...] o indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.

No contexto em que este estudo foi desenvolvido, os depoimentos apresentados são indícios de mudanças nas concepções compartilhadas que os encontros oportunizaram para os professores, no sentido de que permitiram expressar as suas concepções individuais, crenças, medos e incertezas sobre o processo de reestruturação curricular, necessário para a constituição do NEM. Esse processo também produziu a necessidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar, o que tornou a proposta pedagógica, modalidade SE, adequada, porque, pelas suas características, ela permite ações interdisciplinares para estabelecer relações entre os conhecimentos científicos das diferentes ciências e os saberes cotidianos dos alunos.



As discussões desafiaram os professores e a escola a (re)significarem suas concepções e crenças, que foram sendo compartilhadas no decorrer do processo. Emerson, professor externo à escola e que atuava junto a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), à qual a escola está vinculada, destaca os efeitos que as mudanças nas políticas de educação trazem para a atividade de ensino:

[...], a gente chega num ponto, que nós temos que estar bem a par do que trata esse documento (BNCC) [...], para desenvolver o currículo na escola, então isso é essencial, são os elementos essenciais para que possamos desenvolver nossas atividades, as políticas da educação que, infelizmente [...], ainda são desenvolvidas por decretos né, então, decretos que mudam *tudo* planejamento que vinha sendo desenvolvido [...], os decretos têm sido meio que impostos, [...], mas nada assim que venha prejudicar o currículo da escola, porque nós sempre tivemos essa liberdade entre aspas né, essa liberdade de fazer do currículo da escola a nossa ação eficiente (ENCONTRO, 2020).

As falas do professor Emerson apontam na direção de compreender como as políticas e diretrizes governamentais, assim como os documentos marco da legislação e organização do currículo escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), atuam como agentes externos à escola e interferem no DPD. Os professores passam a sentir a necessidade de se apropriarem de novos saberes/conhecimentos e a desenvolver a capacidade de compreender os fundamentos teóricos que sustentam esses documentos, tomar decisões e aprimorar conhecimentos práticos no coletivo e nas ações individuais, aspectos que influenciaram as concepções individuais e compartilhadas dos docentes, fomentando novos níveis de desenvolvimento da sua profissionalidade docente.

A discussão sobre a implantação do NEM permitiu conhecer concepções compartilhadas sobre interdisciplinaridade e planejamento interdisciplinar dos professores, e vincular estas concepções e crenças com o seu DPD. A professora Paula, em um dos primeiros encontros, assim expressou-se: “[...], eu acho que assim, eu acho que é assim, dentro da base comum né! no caso matemática, português, etc., cada um geralmente trabalha a sua disciplina, o seu individual, e dentro da formação a gente trabalha mais o interdisciplinar realmente” (Encontro, 2020).

As palavras de Paula evidenciam, no contexto analisado, a concepção de um currículo fragmentado, constituído por diferentes disciplinas, com conteúdos isolados e diferenciados, em que a atividade do professor consistiria em unificar os conteúdos de cada disciplina para conseguir um trabalho interdisciplinar. Esta concepção compartilhada foi mostrando o surgimento de outras, ocorrendo o que denominamos de (re)significação de concepções, pelo fato de configurar-se um processo de mutabilidade decorrente da apropriação de novos saberes



que os professores foram construindo e (re)significando, tendo como consequência modificações no percurso metodológico de sua disciplina em termos de objetivos, conteúdos, recursos e processos avaliativos, o que constituiu um avanço no DPD dos professores.

Uma análise desse processo permite-nos evidenciar o quão importante é o meio social na constituição da consciência do indivíduo, como assinala Leontiev (2021, p. 45):

Já na própria organização corporal dos indivíduos se encerra a necessidade de que eles entrem em relações ativas com o mundo exterior; para existir eles devem agir, produzir, os meios necessários à vida. Ao agir sobre o mundo exterior, eles o transformam; com isso eles transformam a si mesmos. Portanto, a maneira como eles se apresentam é determinada pela sua atividade, que é condicionada pelo nível atual de desenvolvimento de seus meios e formas de organização.

A interação no grupo constituído para implantação do NEM na escola possibilitou aos professores compartilharem as suas concepções sobre o ensinar e o aprender e sobre a organização do currículo. Eles entraram em relações ativas com o mundo exterior e exteriorizaram as suas concepções e crenças pessoais. A análise e discussão do plano posto em prática brindou a oportunidade para que os professores compartilhassem as suas concepções, mas também criou as necessidades de mudança nos processos de planejamento das atividades de ensino, que exigiram deles novos modos de agir, produzir, atuar e desenvolver a sua prática, elementos que revelam um DPD com níveis mais evoluídos.

Segundo Lima (2007), as concepções/crenças/attitudes dos professores expressam-se e se caracterizam por um corpo de conceitos, atitudes e valores, organizado em um corpo teórico implícito, evidenciado pelos modos de agir do professor, que vão mudando ou se fortalecendo de acordo com as suas formas de agir e fazer e na concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano. Com Leontiev (2021) encontramos respostas às mudanças das concepções compartilhadas dos professores, pois esse autor explica que é na atividade que o sujeito desenvolve a sua psique. Este autor concebe que o desenvolvimento psicológico do ser humano se dá pelo seu fazer. As falas da Bianca, professora de biologia, evidenciaram esse desenvolvimento e mudança nas suas concepções ao enfrentar o desafio da efetivação do PFS II, quando ela declarou:

[...], eu acho assim que vai ser uma forma diferente de eles aprender; eu penso que, que tem que fugir um pouco de sala de aula né! Porque o nosso aluno hoje ele é diferente. Ele não é como nós éramos né, que nós éramos habituados a ficar ali, nas quatro paredes, com o quadro, com giz, e hoje nosso aluno é diferente; então eu acho que esse percurso formativo vai fazer com que eles aprendam melhor, do que só ali né! No quadro, giz, livro né! Então, eu acredito que eles vão fugir disso, vai ajudar eles aprenderem melhor, e para nós é um grande desafio né, um desafio novo né! que nós estamos aprendendo, mas eu penso que vai ser bom (Encontro, 2020).



As concepções compartilhadas podem ser transformadas pelo contexto que as provocam. Com as professoras Celisia, Paula e Bianca foi na interação com o outro e por intermédio do outro que as ideias e pensamentos foram sendo ressignificados, pois entendemos que o sujeito se desenvolve e se constitui propriamente humano em interação com outros humanos. A constituição de um grupo para estudar e planejar a atividade de ensino, orientada pela SE, com análise dos documentos que orientam a introdução do NEM na escola, permitiu aos professores um processo de (re)significação e (re)construção da base dos seus saberes, conhecimentos e práticas acumulados durante o seu percurso profissional, e de suas concepções, crenças e atitudes em relação ao ensino e à aprendizagem. Nesse movimento autorreflexivo de mudança das concepções compartilhadas, os professores manifestaram o quão importante foi essa oportunidade de análise e discussão do plano de instalação do NEM, como manifestou a professora Celisia:

[...], de suma importância; muito importante esse nosso trabalho por percurso formativo, – pode ter certeza! – é através do trabalho; a gente conseguiu levar até os alunos, por mais que fosse questões *on-line* né! Levar até eles; fazer ver como estão vivendo dentro dessa, desse período de pandemia que nós estávamos passando, estamos ainda infelizmente, com dez meses de pandemia; eu achei importantíssimo esse nosso trabalho (Encontro. 2020).

Os depoimentos de Bianca, Celisia e Paula apresentam indícios de que as concepções compartilhadas no contexto analisado evidenciam um DPD com possibilidades de atingir níveis mais elevados, considerando as potencialidades de cada professor. Na sequência, passamos a apresentar a segunda categoria de análise.

4.2. TRABALHO COLABORATIVO

Esta categoria emergiu da análise e reflexão sobre manifestações de professores expressas durante o planejamento da SE, o que nos permite considerar a atividade de ensino como mediadora do DPD. Ao pensarmos sobre quais elementos da práxis docente produzem no professor a necessidade de refletir sobre sua atividade de ensino e que se mostram desencadeadores de aprendizagens de conhecimentos profissionais de professor, os dados apontam a importância do trabalho colaborativo, como revela Bianca: “Trabalhar com os colegas eu me sinto mais segura, porque tudo isso aqui é novo (...). Eu estava muito angustiada porque na disciplina que atuo estou sozinha na escola para decidir sobre os conteúdos que devo ensinar, porque mudou tudo com o NEM” (Encontro 2020). Ela continua sua fala acrescentando: “quantas atividades podemos pensar junto, um professor auxiliando o outro (...)



ao escutar os colegas consigo perceber outras possibilidades de trabalho com os alunos (...) um conteúdo parece complementar o conteúdo de outra disciplina” (Encontro 2020).

A fala de Bianca leva-nos à compreensão de que o professor deve se constituir em um docente crítico e reflexivo, protagonista do seu ensino, com autonomia, pessoal e pedagógica, para decidir quais conhecimentos precisam ser ensinados para que cada aluno se desenvolva psiquicamente em suas máximas potencialidades (LEONTIEV, 2021). Alguns autores, dentre eles Nóvoa (1992, p. 25), advertem que um professor com as características mencionadas “[...] não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Nesse contexto, o trabalho colaborativo tem se mostrado potencialmente capaz de produzir nos professores a necessidade de avançar no entendimento da própria atividade de ensino.

Durante os encontros de planejamento da SE ficou evidente a necessidade de serem criadas as condições necessárias para que o professor produza sentido e significado àquilo que elabora coletivamente. É de nossa compreensão que o trabalho colaborativo qualifica o processo de planejamento/produção da proposta pedagógica, modalidade SE, e, da mesma forma, oferece possibilidades de DPD, pois, por meio da socialização entre professores, de seus conhecimentos e suas experiências, o docente vai se apropriando de cultura humana.

Para Day (2001, p. 38), o desenvolvimento profissional é dependente de aprendizagens que produzem mudanças nos modos de pensar e agir. Para esse autor, essa mudança “[...] complexa e imprevisível depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional”.

Os depoimentos dos professores reforçam a ideia de que no processo de produção coletiva da SE eles foram atribuindo novos sentidos à atividade de ensino e aos instrumentos pedagógicos utilizados em suas aulas, como bem expressou Bianca: *“Ensinar dessa forma parece fazer mais sentido, porque parte do real, de conhecimentos que já temos (...), é mais fácil ensinar assim. (...) na atividade de fazer o pão os alunos se envolveram e quantos conceitos foram introduzidos, da biologia, da química, da história (...)”* (Encontro 2019).

A fala de Bianca revela que o DPD é influenciado pelos modelos de ensino que professores utilizam para ensinar. Entendemos, com Leontiev (2004, p. 275), que “o processo de apropriação do mundo dos fenômenos e dos objetos criados pelo homem no decurso do



desenvolvimento da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo de faculdades e de funções especificamente humanas”. E, para isso, “o indivíduo precisa se inserir na história para se objetivar como ser humano” (DUARTE, 2008, p. 37).

A professora Celisia também externou seu pensamento em relação ao trabalho colaborativo: “*Eu gosto muito do nosso trabalho no grupo (...) nós conseguimos desenvolver um trabalho belíssimo (...) eu gosto muito, muito mesmo de trabalhar com vocês (grupo)*”; e justifica: “*porque cada um dá uma opinião diferente sobre o mesmo assunto, então a gente vai pegando essas visões, essas opiniões, esses pontos de vista, e vai transformando elas em conteúdo, em práticas, para o dia a dia*” (Entrevista, 2020).

As palavras de Bianca e de Celisia permitem-nos apostar na atividade de ensino como mediadora do processo de desenvolvimento profissional docente. No grupo discutíamos em que consiste o conhecimento, que era objeto central do nosso trabalho pedagógico. Apoiados na Pedagogia Histórico Crítica, passamos a entender que o conhecimento é “produto do trabalho, da relação entre o trabalhador e a natureza, e da relação concreta dos homens entre si; e a quantidade e qualidade dos conhecimentos acumulados não é nada mais nada menos do que a expressão da história da humanidade” (ORSO, 2018, p. 82). Assim, passamos a compreender que

não basta fazer bem-feito o trabalho no interior da sala de aula. É necessário se preocupar com a totalidade que envolve o processo educativo e fazer com que, por meio do trabalho pedagógico que se realiza, possibilite-se aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados para que eles superem as compreensões espontâneas, aparentes, cotidianas, confusas e caóticas, próprias da “escola da vida” e do “aprender com a vida”, adquiram a capacidade de compreender e interpretar o mundo na sua radicalidade, de forma histórica, crítica, sistemática, objetiva e científica, e desenvolvam todas as suas potencialidades” (ORSO, 2018, p. 81).

5 CONSIDERAÇÕES

Os resultados construídos levam-nos a considerar a aprendizagem como o resultado das atividades de ensino e de estudo, e que o professor precisa entrar em atividade de estudo e estar aberto à (re)significação de suas concepções para produzir em si mesmo e no coletivo as mudanças necessárias para atingir níveis mais elevados de desenvolvimento profissional docente.

No contexto analisado ficou evidenciada a importância de o docente empoderar-se de conhecimentos de professor para tomar decisões adequadas relacionadas à reorganização do currículo na perspectiva de produzir mudanças nas suas concepções e crenças mediante o trabalho colaborativo, com participação de colegas de diferentes áreas/disciplinas para estudo



e reflexão que lhe permitam compreender o processo de desenvolvimento humano como meio para atingir graus mais evoluídos de desenvolvimento profissional docente.

A inclusão de professores de diferentes áreas, âmbitos e níveis em um processo coletivo de reestruturação curricular, fundamentado na SE, tem se mostrado importante espaço formativo capaz de qualificar e produzir mudanças no processo de desenvolvimento profissional docente dos professores, evidenciadas por transformações de suas crenças e práticas pedagógicas.

O estudo adverte sobre a importância de os professores terem clareza sobre quais conhecimentos são importantes de serem ensinados e quais formas são as mais adequadas para apresentá-los aos estudantes, no sentido de que o ensino gere mudanças no desenvolvimento psíquico e profissional dos professores.

A análise do contexto estudado considera relevante o trabalho colaborativo, sustentado nas reflexões coletivas sobre o planejamento da atividade de ensino, gerando mudanças relacionadas com as crenças e concepções dos professores referentes às atividades de ensinar e aprender, gerando concepções interdependentes desses processos, que se articularam com o desenvolvimento profissional dos professores.

Este estudo permitiu refletir que, em um processo de reestruturação curricular como o estudado em nosso contexto, discutindo o estabelecimento de uma política educativa e refletindo sobre aspectos relacionados à educação escolar tendo como base a perspectiva da teoria da atividade e a pedagogia histórico-crítica, o professor é desafiado a fazer mudanças e (re)significar suas crenças e práticas pedagógicas. Nesse processo, ocorre o seu próprio desenvolvimento profissional docente, com novos entendimentos acerca do ensino, da aprendizagem e, especialmente, sobre o processo de desenvolvimento humano, na perspectiva de uma educação crítica e emancipatória dos educandos.

Consideramos o DPD um processo individual e coletivo que deve estar contextualizado no local de trabalho educativo do professor, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências profissionais.

Destacamos a importância do trabalho colaborativo, o reconhecimento de concepções compartilhadas e o fomento da autonomia e autoria dos professores para que possa ser produzida a reestruturação curricular via políticas educativas para o NEM. Entendemos que são os professores os responsáveis pelas reformas e mudanças educativas.



A análise criteriosa de manifestações de professores aponta para a necessidade de pesquisas que investiguem as reais condições de trabalho dos professores de escolas de educação básica e o sentido produzido sobre o seu fazer docente. A rotina diária de trabalho, aliada à falta de reflexão epistemológica sobre o significado da atividade de ensino e a função social da escola, são fatores que interferem no processo de desenvolvimento profissional docente e na qualificação do ensino.

Enfatizamos que a possibilidade de participação em um grupo de estudo e de planejamento da atividade ensino, via modalidade SE, com discussões e reflexões coletivas e compartilhadas entre professores da escola e da universidade e estudantes da Graduação e da Pós-Graduação de diferentes níveis de desenvolvimento psíquico, possibilitou uma evolução da compressão dos processos de ensino, de estudo, de aprendizagem e de desenvolvimento humano, o que nos leva a reafirmar nossa compreensão em relação à atividade de ensino como mediadora do desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Medida Provisória nº 746/2016**. Promove as alterações no Ensino Médio, publicada no Diário Oficial da União, edição extra nº 184. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39621-publicada-a-medida-provisoria-que-reformula-o-ensino-medio>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original).

CARR, Wilfred; KEMMIS Stephem. **Teoria Crítica de la enseñanza, la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

DAY, Cristhofer. **Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Polêmicas do nosso tempo).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FERREIRA, Ana Cristina. Trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional de professores de matemáticas: reflexões sobre duas experiências brasileiras. **Quadrante**, 15, p. 121-144, 2006.



GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade, consciência, personalidade**. Tradução Priscila Marques. Bauru, SP: Mirveja, 2021.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. 2. ed. São Paulo: Livros Horizonte, 2004.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In*: LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch *et al.* **Psicologia e pedagogia**. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. As concepções/crenças de profesoeres e o desenvolvimento profissional: uma prespectiva autobiografica. **Revista Ibero Americana de Educación**, 2007. ISSN: 1681-5653.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar, contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de multiplas faces. **Ciência e Educação**, 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2016.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Prefácio. *In*: LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade, consciência, personalidade**. Tradução Priscila Marques. Bauru, SP: Mirveja, 2021.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORSO, Paulino. Pedagogia histórico-crítica: uma teoria pedagógica revolucionária. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da (org.). **Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018. p. 67-103.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky: uma perspetiva historico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, 11(21/22), p. 127-140, jan./jun./jul./dez. 1997.



SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas SP: Autores Associados, 2015.

ZANON, Basso Lenir. Mobilização da dialética pensamento/ação pela significação conceitual de politécnica num processo de formação docente mediado pela situação de estudo. *In:* MASSENA, Elisa Prestes (org.). **Situação de Estudo.** Processo de significação pela pesquisa em grupos interinstitucionais. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2016. p. 152-174.