



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6852 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT12 - Currículo

PROFESSORES DECISORES CURRICULARES: POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO INICIAL

Maria Julia Carvalho de Melo - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Tamires Barros Veloso - UFPE/CAMPUS AGRESTE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

PROFESSORES DECISORES CURRICULARES: POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO INICIAL

RESUMO

O presente texto que tem como objetivo analisar nos projetos dos cursos (PPC) de formação docente sentidos de currículo e produção curricular que contribuam para a formação de professores decisores curriculares, parte de uma discussão que compreende que o currículo também é resultado de construções cotidianas realizadas pelos professores na vivência de suas práticas docentes (SANTOS; LEITE, 2018, 2020). Por essa razão, se utiliza do conceito de poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015) segundo o qual os professores assumem a posição de projetistas do currículo. Diante disso, a partir da análise documental dos PPC's, sob o olhar da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000), identificamos que os projetos trazem sentidos de currículo que se aproximam ao conceito de poder de agência dos professores, diante da possibilidade de constituição de processos formativos reflexivos a partir da relação entre teoria e prática.

PALAVRAS – CHAVE: Sentidos. Currículo. Decisão Curricular. Poder de Agência.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo parte da compreensão da emergência de discursos políticos e acadêmicos que vem defendendo a premissa de que o currículo também é resultado de construções cotidianas realizadas pelos professores na vivência de suas práticas docentes (SANTOS; LEITE, 2018, 2020). Desse modo, para além das determinações de políticas curriculares nacionais e locais, os professores são incorporados no jogo de decisão curricular, superando a

ideia de que seriam apenas executores de um currículo produzido por outros. Apesar dessa compreensão, também partimos do entendimento de que o desenvolvimento do poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015) por parte dos professores exige que a formação inicial introduza situações que os preparem para atuar numa dimensão de configurador curricular. Ou seja, o poder de agência precisa ser um dos descritores que compõem a formação, habilitando os professores a transporem a posição de tradutores didáticos de um conhecimento científico, para assumirem a posição de projetistas do currículo.

Desse modo, é que no presente artigo intencionamos analisar nos projetos dos cursos de formação docente sentidos de currículo e produção curricular que contribuam para a formação de professores decisores curriculares. Para dar conta desse objetivo, tomamos o conceito de escola como instituição curricularmente inteligente (LEITE, 2003) em que a política curricular é assumida e ressignificada diante das práticas pedagógicas[1] forjadas na instituição. Associado a isso discutimos a definição de poder de agência dos professores enquanto fenômeno ecológico dependente da qualidade do engajamento individual dos sujeitos com seus contextos (BIESTA; TEDDER, 2006).

Enquanto percurso teórico metodológico, nos articulamos a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000) a qual compreende que na análise do social não há distinção entre práticas discursivas e não discursivas, sendo toda prática um discurso e todo discurso uma prática (ARAÚJO, 2015). Assim, analisamos os projetos curriculares (PPC) de quatro cursos de formação de professores tendo por referência as relações discursivas/simbólicas que neles se apresentam e que se constituem por processos de disputas hegemônicas de significação.

Os cursos escolhidos para a análise foram as licenciaturas em Matemática, Física, Química e Pedagogia, provenientes da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, localizada na cidade de Caruaru, agreste pernambucano. Desse modo, os projetos curriculares dos referidos cursos foram lidos na íntegra e os dados tabulados a partir do reconhecimento dos sentidos de currículo diante de um “conceito de discurso, onde os objetos se constituem dentro de uma condição discursiva, isto é, dependem da estruturação de um campo discursivo, formando jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes” (ARAÚJO, 2015, p. 21).

Assim, apesar de em nossas análises identificarmos a impossibilidade de um centro estrutural capaz de deter a pluralidade de sentidos, produzimos a fixação parcial de sentidos que evidenciam a preocupação dos PPC's com a formação de um contingente de professores para atuarem no interior do estado de Pernambuco, enquanto concebem essa formação baseada numa compreensão de currículo inscrita na relação entre teoria e prática. Dessa maneira, o poder de agência dos sujeitos em formação seria propiciado a partir de uma concepção de currículo que busca articular o conhecimento científico com os saberes escolares.

2 ELEMENTOS CONSTITUINTES DA DECISÃO CURRICULAR

Para atendermos ao objetivo deste artigo se faz necessário evidenciarmos nossa compreensão sobre currículo, sentido este não definitivo, mas inscrito na instabilidade e na significação produzida cultural e socialmente. Desse modo, assumimos que ao nos situarmos frente a uma definição, mesmo que provisória, de currículo não nos baseamos numa pretensa noção de imparcialidade, mas reconhecemos que esse processo envolve lutas pelo campo da significação. Desse modo, ao nos vincularmos a um sentido estamos negando/silenciado tantos outros possíveis, indicando que pensamos

o debate teórico sobre currículo como práticas discursivas em um contexto diferencial, que consiste em um espaço de disputas e negociação de sentidos, onde demandas heterogêneas se articulam e estabelecem conexões visando a ações coletivas para determinados fins (ARAÚJO, 2015, p. 63).

Diante disso, nos contrapomos a definição de currículo como materialização do instituído (OLIVEIRA, 2013), e o compreendendo como prática discursiva, enxergamos a possibilidade dos professores se inserirem no jogo de disputa não só pela sua tradução, mas também pela sua produção. Inscritos nesse sentido nem advogamos para a total prescrição curricular, nem para a total autonomia das escolas, mas achamos ser necessário a construção de propostas curriculares que ao invés de restringir, permitam as fabricações de currículo feitas pelos professores.

Por esse motivo, nos utilizamos do conceito de agência que transcende a perspectiva de um esforço ou característica apenas pessoal, se desenvolvendo, em contrapartida, na articulação entre os esforços individuais, recursos disponíveis e fatores contextuais e estruturais que em determinada situação se unem tendo em vista algum objetivo (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015).

Podemos, então, entender que a agência é alimentada por experiências passadas, que no caso específico do professor, podem ser experiências tanto profissionais quanto pessoais, que orientam ações futuras, sendo sempre mobilizada em situações concretas. Assim, diante do conceito de agência podemos conceber a possibilidade do professor reconhecer, se apropriar e ressignificar as experiências do passado objetivando o enfrentamento de situações do presente e a projeção para ações do futuro (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015).

Considerar o poder de agência do professor significaria, portanto, compreender sua capacidade de se instituir enquanto decisor curricular, tendo em conta as condições estruturais e contextuais, tais como a existência de políticas curriculares nacionais e locais, bem como as condições disponíveis da própria escola em que atua, e de suas experiências passadas vivenciando o currículo.

Isso implica dizer que “o conceito de agência (agency) estaria relacionado com a capacidade dos indivíduos agirem reflexivamente em contextos de prática, limitados pelos enquadramentos impostos pelos ambientes sociais e materiais” (SANTOS; LEITE, 2020, p. 6). O poder de agência não estaria circunscrito a uma autonomia plena, pois os professores também precisam das definições das políticas, ao contrário estaria vinculado ao entendimento de construção curricular cotidiana.

Compreendendo ainda, que a agência não é algo que se tem, mas algo que se alcança (BIESTA; TEDDER, 2006), percebemos a necessidade de que a formação de professores, tanto inicial como continuada, atue na proposição de atividades que possibilitem aos professores produzirem seu poder de agência e se constituírem enquanto decisores curriculares. Claro que esses processos formativos não são os únicos passíveis de contribuir com essa constituição, as experiências vivenciadas no cotidiano de atuação dos professores também têm seu papel, entretanto, consideramos que para o desenvolvimento de agentes reconfiguradores curriculares, os programas de formação profissional precisam conceber um processo de ensino e aprendizagem que permita aos sujeitos se produzirem para além de executores de determinações a eles externas.

3 ANÁLISE DOS PROJETOS CURRICULARES: FORMAÇÃO PARA A DECISÃO CURRICULAR

Iniciamos nossa análise evidenciando enquanto domínio comum dos discursos (MELO, 2014; ORLANDI, 2012) veiculados nos projetos curriculares (PPC), a política de interiorização das universidades públicas como necessidade histórica pela formação de professores na região. A menção a essa política é realizada na justificativa de todos os projetos ao reconhecerem que Caruaru é “um importante centro de convergência econômica no estado”, como também apresenta potencial para propor e “participar de ações que visem a superação das desigualdades regionais, que intervêm diretamente na qualidade de vida dos seus habitantes” (PPC do curso de Pedagogia, 2010, p. 4).

Assim, os projetos apontam que o papel da interiorização esteve articulado com a

urgência da formação de professores para atuarem no interior do estado, principalmente, quando falamos das áreas exatas. Dessa forma, os projetos expressam o compromisso da universidade com o processo de ensino e aprendizagem de qualidade, enquanto justificam a relevância da presença da UFPE para além de Recife, ao evidenciarem a escassez de professores na região do agreste, o que ao longo dos anos resultou na “importação de docentes de Matemática, Química e Física da capital do Estado ou de cidades de estados vizinhos, a exemplo de Campina Grande-PB” (PPC do curso de Matemática, 2017, p. 11).

Nessa direção, reconhecemos que uma das primeiras preocupações apontadas nos projetos é com a formação de um contingente de professores para suprir as lacunas de profissionais de educação no interior do estado de Pernambuco, mas associado a isso também reconhecemos algumas recorrências discursivas (MELO, 2019) que podem indicar aproximações ao conceito de formação voltada para processos de decisão curricular (SANTOS; LEITE, 2018), como visto a seguir:

Para isto foi **proposto um currículo** que permita uma melhor compreensão do papel desse profissional na sociedade, através do **equilíbrio entre aprendizagens teóricas e práticas**, dando uma capacitação em formação docente condizente com as necessidades sociais da região Agreste de Pernambuco e do Brasil. (PPC do curso de Física, 2011, p. 9).

Destacamos, então, a recorrência do significante *relação entre teoria e prática* [2] (*relação do conhecimento científico e cotidiano constituindo os saberes escolares* [3]; *integração entre a teoria e a prática* [4]; *superação de dicotomias do conhecimento teórico versus prática profissional* [5]) como discurso que atravessa a proposta dos projetos dos cursos de formação docente, inscrevendo um sentido de currículo que reconhece a prática (que compreendemos práticas pedagógicas) nas escolas como espaço relacional do conhecimento curricular, portanto, também de produção curricular. Conforme podemos ver em mais um extrato de PPC, há uma preocupação com a produção de um currículo que se assente na realidade do mundo do trabalho profissional (TARDIF, 2000):

[...] entende-se o processo de ensino-aprendizado como uma ação dinâmica e os espaços escolares repletos de muitos saberes químicos e experiências de ensino (**saberes experienciais**). Esses diferentes saberes e experiências devem ser valorizados, discutidos e serem pontos de debates e reflexões, pois a formação docente é constituída desse amálgama de saberes e de crenças em relação à Química e demais ciências. (PPC do curso de Química, 2013, p. 34)

É possível perceber, portanto, nas bases curriculares dos cursos a noção de que o conhecimento dos saberes contínuos já não é suficiente, ou seja, a noção de que o professor é o especialista em uma disciplina, aquele “professor um saber” é substituída pela compreensão de que a função do professor é “saber fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 17), o que demanda a necessidade de “equilibrar o domínio do conteúdo de ensino com o modo como este é usado e mobilizado para construir situações de apropriação por parte dos alunos” (CRUZ, 2012, p. 78). Isso requer também considerar os saberes que já estão sendo construídos nas escolas, entendendo-as como instituições educativas curricularmente inteligentes (LEITE, 2005).

Assim, através do enunciado *relação entre teoria e prática* se evidencia um sentido de currículo baseado na necessidade de se instituir processos reflexivos na formação inicial que possibilitem aos estudantes-professores compreenderem e produzirem uma atuação docente a partir de um olhar referendado teoricamente, mas que igualmente seja sensível aos saberes que emergem dessa atuação. Como exemplo disso, vemos no PPC de Matemática (2017), no que se referem às competências, atitudes e habilidades próprias do educador matemático, o objetivo de formar professores capazes de

5. criar situações didáticas de modo a auxiliar os alunos a transpor a enorme barreira que se verifica hoje no ensino básico em Matemática, em particular. 6. Perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico e como um **espaço de criação e reflexão, no qual novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente**; 7. Contribuir para a **realização de projetos coletivos** na Educação Básica. (p. 29).

Os projetos, desse modo, trazem sentidos de currículo que se aproximam ao conceito de poder de agência dos professores, apesar de não trazerem em seu texto o termo propriamente dito, sendo a possibilidade de constituição de processos formativos reflexivos a partir da *relação entre teoria e prática* um exemplo disso.

Assim, de acordo com Priestley, Biesta e Robinson (2015) é necessário que a formação tanto inicial, quanto continuada, foque na construção de recursos de engajamento reflexivo que possibilitem aos estudantes-professores se tornarem agentes de mudança e de reconfiguração curricular. Nessa direção, o currículo, nos PPC's analisados, é visto como "espaço de integração não-linear entre o lócus de formação e o de atuação profissional" (PPC de Pedagogia, 2010, p. 12), integração esta fabricada em projetos de formação que buscam romper com formas habituais e socialmente reforçadas de pensar a escola e encorajar uma mentalidade reflexiva (PRIESTLEY, BIESTA E ROBINSON, 2015).

4 CONCLUSÃO

Retomando nosso objetivo de analisar nos projetos dos cursos de formação docente sentidos de currículo e produção curricular que contribuam para a formação de professores decisores curriculares, evidenciamos através dos PPCs analisados, elementos que ensaiam uma aproximação à constituição de processos formativos que possibilitem aos estudantes-professores compreenderem e produzirem uma atuação docente articulada as realidades da Educação Básica.

Nesse sentido, ao considerar a necessidade de articulação dos saberes já construídos na escola, e além disso reconhecendo que novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente nos processos que se constituem na escola, evidenciamos na mobilização desses discursos construções que nos aproximam do que Leite (2005), tem destacado como características de instituições educativas curricularmente inteligentes.

Assim, as discussões encaminham a necessidade de pensarmos para além das determinações de políticas curriculares oficiais, de perceber a prática curricular docente como espaço de criação e reflexão, incorporando dessa forma, possibilidades na formação inicial de professores decisores curriculares, ultrapassando a ideia de que seriam apenas executores de um currículo produzido por outros.

5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, K. C. L. C. **O debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006):** demandas, antagonismos e hegemonia. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2015.

BIESTA, G.; TEDDER, M. **How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course (working paper five).** Exeter: Teaching and Learning Research Programme, 2006.

CRUZ, S. P. da S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental:** sentidos atribuídos às práticas pelos professores da Rede Municipal de Recife. Orientador: José Batista Neto. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Posmarxismo sin pedido de desculpas. In: LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2000. p. 111-145.

LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente.** Porto: Edições ASA, 2003.

LEITE, C. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: LEITE, C. (org.). **Mudanças Curriculares em Portugal: transição para o século XXI**. Porto: Porto Editora, 2005. p. 15-32.

MELO, M. J. C. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MELO, M. J. C. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, UFPE-CAA, Caruaru, 2014.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagem e ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, vol 13, nº 3, p. 375-391, 2013.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: What is it and why does it matter?. In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (Eds.). **Flip the system: Changing education from the bottom up** London: Routledge, p. 134-148, 2015.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 34, 2007.

SANTOS, A.; LEITE, C. Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, p. 836-856, 2018.

SANTOS, A.; LEITE, C. Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal. **magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 13, p. 1-21, 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, Jan./Fev/Mar/Abr., nº. 13, p. 5-13, 2000.

[1] Entendemos prática pedagógica a partir de Souza (2006) que a concebe como uma prática coletiva e institucional forjada na interlocução entre as práticas docente, discente, gestora e epistemológica.

[2] PPC do curso de Pedagogia, 2010.

[3] PPC do curso de Física, 2011.

[4] PPC do curso de Química, 2013.

[5] PPC do curso de Matemática, 2017.