

CAMBIOS CURRICULARES Y FORMACIÓN DOCENTE: RETOS Y POSIBILIDADES

MUDANÇAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

CURRICULAR CHANGES AND TEACHER EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Jane Mery Richter VOIGT¹

Sonia Maria Chaves HARACEMIV²

Nivia Moreira de CAMARGO³

Leiri Aparecida RATTI⁴

RESUMEN: Las políticas curriculares promueven cambios en los currículos escolares, en la práctica y en la formación docente. Considerando el contexto social y cultural en el que se inserta la escuela, los ajustes curriculares deben responder a las identidades y características de la realidad escolar, exigiendo una construcción curricular colectiva y una formación docente permanente. Con base en este contexto, esta producción tiene como objetivo discutir los desafíos en relación con los enfrentamientos de los docentes ante las nuevas propuestas curriculares prescritas y a la formación docente. Desde una perspectiva metodológica cualitativa, la investigación presenta una discusión teórica que engloba conceptos y percepciones sobre la formación docente y los estudios curriculares. Los estudios muestran que la posibilidad de avances en la Educación Básica nacional implica inversiones en la reorganización de la formación docente, buscando una residencia docente, basada en la autonomía curricular, que considere el apoyo metodológico teórico a los docentes como intelectuales críticos y transformadores, apuntando a la deconstrucción/reconstrucción de agendas y planificación que resignifiquen la profesionalidad del docente.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Currículo. Autonomía curricular. Profesionalismo.

RESUMO: Políticas curriculares promovem mudanças nos currículos escolares, na prática e na formação docente. Considerando o contexto social e cultural em que a escola está inserida, os ajustes curriculares devem atender às identidades e características da realidade

¹ Universidad de la Región de Joinville (UNIVILLE), Joinville – SC – Brasil. Profesora Titular y Coordinadora del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (PUC/SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2180-5476>. E-mail: jane.mery@univille.br

² Universidad Federal de Paraná (UFPR), Curitiba – PR – Brasil. Profesora Asociada IV en el Sector de Teoría y Práctica de Enseñanza. Doctorado en Historia y Filosofía de la Educación (PUC/SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9305-5227>. E-mail: sharacemiv@gmail.com

³ Universidad Federal de Paraná (UFPR), Curitiba – PR – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6820-0274>. E-mail: nmcamargo@gmail.com

⁴ Universidad da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville – SC – Brasil. Máster en Educación por el Programa de Posgrado en Educación. Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8940-9555>. E-mail: leiri.r@gmail.com

escolar, exigindo uma construção curricular coletiva e formação permanente do professor. Com base nesse contexto, esta produção tem como objetivo discutir os desafios em relação aos enfrentamentos dos professores diante de novas propostas curriculares prescritas e a formação docente. De perspectiva metodológica qualitativa, a pesquisa apresenta uma discussão teórica sobre conceitos e percepções acerca da formação docente e dos estudos curriculares. Os estudos evidenciam que a possibilidade de avanços na Educação Básica nacional implica investimentos na reorganização da formação de professores, buscando uma residência docente pautada na autonomia curricular, que considere o apoio teórico metodológico aos professores como intelectuais críticos e transformadores, visando à desconstrução/reconstrução de agendas e planejamentos que ressignifiquem a profissionalidade docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Currículo. Autonomia curricular. Profissionalidade.

ABSTRACT: The curricular policies promote changes in the school curricula, in practice and in the teacher education. Taking into account the social and cultural context in which the school is put, curricular adjusts must meet the identities and characteristics of such school reality, which requires a collective curricular construction and permanent teacher education. From a qualitative methodological perspective, this research presents a theoretical discussion that encompasses concepts and perceptions about teacher education and curricular studies. Studies show that the possibility of advances in national Basic Education implies investments in the reorganization of teacher education, seeking a teaching residency, based on curricular autonomy, which considers theoretical methodological support to teachers as critical and transforming intellectuals, aiming at the deconstruction/reconstruction of agendas and plannings which resignifies the professionalism of the teacher.

KEYWORDS: Teacher education. Curriculum. Curricular autonomy. Professionalism.

Introducción

Movimientos globales han promovido cambios significativos en el currículo de la Educación Básica nacional y, consecuentemente, en los procesos formativos de los profesores de la escuela básica. En el ordenamiento curricular, se tiene como significación la crítica al distanciamiento entre el currículo de la Educación Básica y la formación docente, de modo que en este ámbito el hueco que surge en los procesos de docencia trasciende la identificación de los percances para la enseñanza y formación de los estudiantes por los profesores.

Para pensar la relación entre las propuestas curriculares para la Educación Básica y la formación docente, considerando las tensiones y los enfrentamientos de los profesores delante a los cambios sociales, cuestiones curriculares y metodologías de enseñanza, surgieran algunas indagaciones: ¿Cuál la autonomía curricular del docente como intelectual crítico y

transformador? ¿Cómo los profesores enfrentan los procedimientos referentes a la evaluación y a la práctica docente, propuestos por organismos superiores, en las instituciones escolares de la red pública? ¿Cómo sucede el proceso de formación del profesorado frente a los cambios curriculares?

De ese modo, el objetivo de la presente producción es discutir los retos en relación a los enfrentamientos de los profesores frente a las nuevas propuestas curriculares prescriptas y la formación docente. Para ello, se considera que los cambios teórico-metodológicos presentados por las recientes políticas curriculares no pueden ser disociados de la formación, actuación, desarrollo profesional docente y del contexto escolar.

Para el estudio y el análisis, cabe destacar la importancia de la función educadora de la docencia, a ser desarrollada de forma adecuada con la realidad contextualizada, conforme analiza Arroyo (2013), al afirmar que el Estado corrobora para que la educación sea direccionada a resultados clasificatorios que atienden a las demandas de vocación del mercado laboral en detrimento a los contextos en que están insertados en las escuelas y los individuos, ya sean estudiantes o docentes.

En esta perspectiva, se levanta la hipótesis de que tanto el peso como la valoración sobre los currículos normalizadores como las directrices y prescripciones al trabajo docente corroboran con el sentido político de disputa entre lo que está propuesto y las tensiones en la apropiación y expropiación del profesional docente en su práctica cotidiana.

Para Nóvoa (2009, p. 27), “la educación vive un tiempo de grandes incertezas y de muchas perplejidades. En esta criticidad, se percibe la necesidad de cambios, pero ni siempre podemos definirles el rumbo”. Eso se significa que no hubo avances referentes a la realidad de la escuela actual, todavía las tensiones están expuestas, rompiendo el ocultamiento tan prolongado en monólogos curriculares y reafirmando la necesaria articulación entre el currículo y el aula de clase.

El currículo, como campo de disputas en el escenario globalizado, contempla elecciones sobre lo qué y cómo se enseñará en las instituciones de enseñanza, como un conjunto de conocimiento e intenciones políticas y culturales, con base en supuestos económicos e ideológicos que influyen en la formación de los sujetos y de cierta forma en la organización social, conforme afirma Apple (2006). En ese sentido, considerando el contexto social y cultural en el que la escuela está insertada, los arreglos del currículo en relación a las identidades y características de realidad escolar requieren una construcción curricular colectiva a ser promovida, según Sacristán (1998), en la que las acciones docentes pueden mejorar la calidad de la práctica pedagógica.

Pacheco (2005) define el currículo como conjunto de experiencias planificadas en el ámbito de la escolarización. Para el autor, se trata de “[...] una construcción amplia de intenciones y prácticas que coexisten de una forma ni siempre coherente, porque se encuentran basadas en conflictos, en función de un proyecto de formación perteneciente a una determinada organización” (PACHECO, 2005, p. 59).

En este texto se propone discutir, con base en tres temas, las implicaciones de la relación entre las propuestas curriculares y la formación y el desarrollo profesional docente. En el primero, se abordarán conceptos y percepciones acerca de la formación del profesional que actúa en la educación básica. El segundo tema se refiere a los currículos prescriptos y a la autonomía curricular docente, para la formación por medio de la residencia docente, en el contexto de la institución de enseñanza, buscando los conceptos teóricos y los encadenamientos del procesos de apropiación de los profesores sobre la práctica curricular. En el tercer tema, se pretende contemplar la discusión de los desafíos de la relación entre las propuestas curriculares y la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

La formación del profesional para la Educación Básica

Los nuevos contextos requieren nuevos profesionales. En el ámbito educativo, no es diferente. En Brasil, frente a la diversidad de contextos regionales y locales, Voigt (2019) señala que la formación de los profesores en las universidades brasileñas, las condiciones de trabajo y la valoración de la profesión, instrumentalizadas por las políticas curriculares nacionales, aún necesitan avanzar para repensar la escuela y su función social en el contexto de los contenidos. Según el autor, en muchos casos, las situaciones de precariedad en la formación de los profesores y las condiciones de trabajo en las escuelas se ven agravadas por las diferencias en los procesos de escolarización en todas las regiones de Brasil. El escenario actual de la Educación Básica nacional presenta un nuevo alumno que, por un lado, tiene fácil acceso a la información local y global, por otro, carece de cultura, inclusión digital y conocimiento.

En relación con las tecnologías, existe una falsa sensación de conocimiento fácil y rápido, que a menudo coloca al profesor en una condición de menor importancia en este proceso, en la sociedad. Hay otros factores que también influyen en la vida profesional del profesor, que “sigue afectada por las condiciones de trabajo, los medios técnicos, el respeto, la remuneración, el prestigio y el atractivo que ejerce la profesión, que constituyen un conjunto heterogéneo de condiciones en la mayoría de los países” (ALVES; ANDRÉ, 2013, s/p).

Según Camargo (2018), es posible (re)significar la formación y el desarrollo profesional, como una propuesta intencional y planificada que apunta al cambio requerido de los profesionales de la Educación. En este proceso, que debe ser crítico y creativo, no se puede olvidar que la formación y el desarrollo profesional docente pueden entenderse como un movimiento socialmente construido, y dentro de la escuela y los cursos de formación, espacios en los que se movilizan diversas posibilidades de apropiación del conocimiento y de la experiencia docentes.

Nóvoa (2019) enfatiza la importancia de la iniciación profesional en las instituciones universitarias, en las que las políticas de formación docente necesitan articularse con las acciones de los profesores de Educación Básica, de forma sólida y equilibrada, para que, en el desarrollo del proceso curricular, se posibilite la integración de las nuevas necesidades e intereses de los niños y jóvenes en la práctica docente.

La autora refuerza la importancia del colectivo docente que, según Voigt (2019, p. 31), dará lugar a transformaciones “si los profesores, a través del trabajo colaborativo, comprenden, asumen y creen en la potencialidad de los proyectos educativos de las escuelas”. Según Alves y André (2013, s/p), la relación entre la calidad de la formación del profesorado y el desempeño implica “la experiencia, las características personales, el compromiso social, el compromiso con la emancipación del otro”, por lo que la formación del profesorado incluye la búsqueda de la comprensión del contexto escolar.

En este sentido, Nóvoa (2009) señala cinco disposiciones que son esenciales para definir a los profesores de hoy en día: conocimientos, cultura profesional, tacto pedagógico, trabajo en equipo y compromiso social. El autor sostiene que la formación del profesorado también se produce en la práctica en el espacio escolar, con otros profesionales del área que, con sus experiencias y vivencias, contribuyen a adquirir y mejorar la práctica en el ejercicio de la actividad profesional docente.

Dicha vivencia establece una relación dialéctica entre los sujetos, entre el mundo que los constituye y los meandros de su subjetividad, cuando se reconoce como parte del todo social, se vuelven capaces de percibir la necesidad de la innovación en la enseñanza, a partir del nuevo. Esos procesos parten de los reflejos en sí, de la constitución de la *Perijivânie*⁵, expresión de Vigotski (1996 *apud* MARQUES, 2015) que indica la unidad de la personalidad y del medio como figura del desarrollo, evidenciando la naturaleza activa de la experiencia.

⁵ “[...] unidad de los elementos personales y ambientales que se realiza en una serie de diversas vivencias” (VIGOTSKI, 1996, p. 383 *apud* Marques, 2015, p. 6779).

En análisis acerca de la importancia de la formación docente en el locus de la escuela, Nóvoa (2009) señala algunos puntos-clave con relación a la formación del profesorado, que

[...] ganaría mucho si se organizara, preferentemente en torno a situaciones concretas, [...], la importancia de un conocimiento que vaya más allá de la teoría y la práctica y que reflexione sobre el proceso histórico de su constitución, [...] la búsqueda de un conocimiento relevante, que no sea una mera aplicación práctica de cualquier teoría, sino que requiera siempre un esfuerzo de reelaboración, [...] la importancia de concebir la formación del profesorado en un contexto de responsabilidad profesional, sugiriendo una atención constante a la necesidad de cambios en las rutinas de trabajo, personales, colectivas u organizativas (NÓVOA, 2009, p. 30, nuestra traducción).

El autor insiste en la importancia de que en la formación del profesorado haya un trabajo de investigación desarrollado y construido con otros profesionales que trabajan en la escuela. Reafirma: “[...] el fortalecimiento de los procesos de formación basados en la investigación sólo tiene sentido si se construyen dentro de la profesión” (NÓVOA, 2009, p. 31). Este movimiento concibe *la residencia* docente, que ha sido señalada como la verdadera forma de “integrar a alguien dentro de una profesión, la profesión docente, y no sólo dentro de un conocimiento o una forma de actuar” (NÓVOA, 2019, p. 201).

Se puede decir que la formación del profesorado es un proceso en movimiento que

[...] centrada en la escuela implica todas las estrategias empleadas conjuntamente por los formadores y los profesores para dirigir los programas de formación de manera que respondan a las necesidades definidas de la escuela y para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula y en las escuelas (IMBERNÓN, 2011, p. 85, nuestra traducción).

La residencia docente puede promover el espacio necesario para el desarrollo profesional del profesor y contribuir a la construcción de la identidad profesional del profesor, que se constituye en la relación entre la teoría y la práctica y también en las interacciones profesionales (MARCELO, 2009a) en las escuelas, especialmente en tiempos de nuevas propuestas curriculares, que requieren estudios y adaptación de los planes de estudio al contexto.

Al considerar que sólo las influencias externas presentan debilidades, si se compara con el interior del campo profesional docente, el control impuesto por el poder central ha sido, en ocasiones, un impedimento para el desarrollo profesional que, según Marcelo (2009a), como proceso, abarca cuestiones contextuales de la institución, especialmente en la interacción con otros profesionales.

El desarrollo profesional implica un proceso continuo, individual o colectivo, de deconstrucción y reconstrucción del conocimiento que repercute en la enseñanza en la institución, que también se transforma. El espacio colectivo de la institución educativa, que reúne a profesionales de diferentes áreas de formación y con ricas experiencias singulares, hace del ámbito escolar un lugar de formación y desarrollo profesional y personal en la construcción de conocimientos e identidades docentes.

[...] la posibilidad de que la escuela se (re)afirme como espacio de referencia social depende, esencialmente, de la capacidad del profesorado para construir una verdadera autonomía curricular, imprescindible para poder perseguir los objetivos educativos en mejores condiciones, construcción que no puede desvincularse de tres componentes que consideramos fundamentales: la competencia profesional, la identidad profesional y la profesionalidad docente (MORGADO, 2011a, p. 795, nuestra traducción).

Al reconocer a los docentes como profesionales dotados de un conjunto especializado de conocimientos científicos, pedagógicos y profesionales específicos, se produce “un determinado proceso de reconfiguración pedagógica de los conocimientos procedentes de los diversos campos del saber humano” (BOTO, 2018, p. 6). Además, la nueva realidad educativa que integra el cambiante contexto social, tanto global como local, exige un profesional con capacidad para (re)construirse en su profesión y constituirse ontológicamente en su identidad. Todos estos factores configuran la necesidad de autonomía y cosmopolitismo que debe construir el profesional de la educación, especialmente el profesor.

Al abordar los cambios que los nuevos procesos de reforma y las políticas curriculares generan a la enseñanza, es importante reconocer que estos se desarrollarán en el contexto escolar, en el cual se desarrollan procesos de desigualdad e inconsistencias sociales, políticas, económicas y culturales. Hagemeyer (2004, p. 81), al considerar la formación del profesor, alerta que “ya no es posible verlo ajeno a las reflexiones sobre el proceso político-pedagógico del contexto en el que actúa, respondiendo pasivamente a propuestas de cambio impuestas y no discutidas”. Por lo tanto, es necesario discutir sobre las políticas y propuestas curriculares para la Educación Básica, en medio de los currículos prescritos y la necesidad de la autonomía curricular de los docentes.

Currículos prescritos *versus* autonomía curricular docente

Las políticas curriculares, presentadas como una solución para cada momento de crisis en la educación escolar, constituyen un conjunto de regulaciones y prescripciones que a

menudo suprimen las posibilidades de articular las transformaciones globales que se imponen a las expectativas y singularidades locales. Los cambios están imbricados “en las exigencias del contexto actual, en las reformas y en las prescripciones oficiales, que ponen al profesor en la lucha diaria de la función, enfrentándose a dilemas y retos que exigen nuevas configuraciones de trabajo” (HAGEMEYER, 2004, p. 81).

En este sentido, Pacheco (2005) impugna la normativa centralizada y defiende las políticas curriculares que permiten la construcción de un currículo como conjunto de experiencias planificadas en el contexto de la escolarización, que vincula el aprendizaje con los planes de enseñanza. Cuando consideramos el currículo como praxis, Sacristán (1998) sostiene que tendremos una función socializadora y cultural de la escuela a través de objetivos contruidos y propuestos colectivamente. En este proceso, las condiciones estructurales y organizativas de la escuela y las ideas y concepciones de los profesores que trabajan en ella son importantes para pensar en la educación como un proceso de transformación educativa (SACRISTÁN, 1998).

El currículo, objeto de crítica y discusión, constituye un cúmulo de incompletudes de las que surgen discusiones, convirtiéndose en un campo de disputas en la política pública educativa (MORGADO, 2000), mientras que la manifestación del proyecto de escolarización, los estudios y las definiciones curriculares implican un conjunto de decisiones con la intención de mejorar la calidad escolar.

Un determinado currículo oficial, fuertemente prescriptivo, tanto para el profesor como para el ambiente de trabajo en las escuelas, resulta perjudicial para el desarrollo de la labor docente y la calidad de la educación, como advierte Moreira (1996). El autor se refiere a una prescripción vinculada a la regulación, surgida de una lógica neoliberal, cuya consecuencia es el control del trabajo pedagógico, a través de un sistema de evaluación de las escuelas, afectando a la formación de determinadas identidades sociales y definiendo qué conocimientos se construyen. En esta perspectiva, es evidente la falta de discusión sobre las desigualdades que provoca la modernización neoliberal: el gran contingente de excluidos del que debe ocuparse la escuela (MOREIRA, 1996), despreciando el contexto y las necesidades de la comunidad.

Morgado (2005) sostiene que “el acto educativo debe ser, esencialmente, un acto de creación”, que requiere flexibilidad y trabajo colectivo. Mientras que un currículo prescrito y estandarizado puede traer características insoportables, esta característica de la rendición de cuentas, que llegó ligada a la globalización, impone a las escuelas que tienen menos recursos y clases con más alumnos menos tiempo para el desarrollo profesional de los profesores

(PACHECO, 2018). El diseño de las estructuras curriculares, que aportan temas y características conflictivas, acaba silenciando la realidad de la escuela.

Ante este silenciamiento, una de las discusiones políticas más importantes ha sido la de la autonomía curricular, porque se ve como “una oportunidad para movilizar a los agentes y estructuras locales y fortalecer el papel de la escuela como espacio singular de toda la acción educativa y de (re)construcción del propio currículo” (MORGADO, 2009, p. 433). El currículo se convierte en una construcción compartida, estableciendo un diálogo entre lo local y lo global, ya que

[...] hablar de autonomía curricular es invocar un currículo construido sobre la base de un diálogo permanente entre los agentes directamente implicados en él, con la realidad que le sirve de contexto como referencia para la construcción del conocimiento (MORGADO, 2009, p. 433, nuestra traducción).

El gran reto es encontrar un punto de equilibrio entre las cuestiones más significativas de lo local y lo global. Es necesario repensar el papel de los profesores y su formación, ya que deben ser agentes en la construcción del cambio. A menudo, los profesores no participan en las reformas de los planes de estudio. Esto se debe a que insisten en

[...] en la producción de lo que llamamos *reformas para la inclusión* - teorizadas, legisladas e implementadas por entidades ajenas a la institución escolar - cuando debería invertir en *reformas para la eclosión* - es decir, resultantes de un cambio profundo de la fisiología curricular, de la implicación y responsabilización de los agentes educativos, especialmente de los docentes, y de la posibilidad de que las escuelas se asuman como auténticos espacios de reflexión y decisión colectiva (MORGADO, 2009, p. 434, énfasis añadido, nuestra traducción).

Los factores señalados por Morgado (2009), sumados a otros como la falta de formación continua y de condiciones de trabajo que respondan a las necesidades del profesorado y de la escuela, hacen que las propuestas de cambio no tengan éxito. A continuación, analizamos algunos de los retos de los profesores en relación con su profesionalización y los cambios curriculares.

Los retos curriculares de los profesionales de la Educación Básica

La (de)construcción y (re)construcción curricular implica el desarrollo de un trabajo docente, en un movimiento de lo global a lo local, guiado por las propuestas curriculares de los organismos centrales, necesarias para implementar un proyecto que responda a las

demandas de las comunidades locales. Dicho trabajo comienza en la (re)elaboración del proyecto político-pedagógico, parámetro fundamental para la gestión y organización de la institución educativa que, según Voigt (2019), pretende insertarla en un proyecto más amplio o de renovación, a través de la participación de los agentes educativos. Se entiende como necesario, inicialmente, volver la mirada crítica a las metas y objetivos que se quieren establecer para la institución educativa, para reelaborar colectivamente el proyecto político-pedagógico de la escuela y su currículo, en un proceso que establezca, a través de acciones democráticas, la participación de todos los agentes: padres, alumnos, profesores y comunidad (VOIGT, 2019).

La acción del profesor también pasa por la planificación y la práctica docente. Hagemeyer (2004, p. 83) defiende que “ya no es posible pensar las propuestas pedagógicas actuales sin el análisis del proceso de cambio engendrado por el profesor, de lo contrario constituirán planes sin respuestas a su práctica real”. Esta perspectiva asume que los docentes necesitan elementos para comprender las teorías y concepciones en las nuevas propuestas curriculares, porque la racionalidad de la práctica está condicionada a las políticas y lineamientos educativos que conforman los planes de estudio de la escuela de Educación Básica (SACRISTÁN, 1998).

Este proceso requiere también de la autonomía, la cual, enfatizada en los discursos de las políticas educativas y curriculares, es “concedida, por lo tanto reversible y relativa, porque ninguna escuela puede autonomizarse de manera total y unilateral” (ALVES, 2002, p. 162). La flexibilidad y la autonomía que se abordan en los currículos prescritos corresponden a una forma de descentralizar las decisiones tomadas a nivel de las políticas educativas, que pueden, a través de una regulación de sesgo neoliberal, responsabilizar a la escuela y a los profesores de las reformas que se quieren implementar.

En el ámbito de la formación del profesorado, para hacer frente a los cambios que exige el escenario actual, es imprescindible, por tanto, un “proceso intencionado y planificado de actividades y experiencias que puedan promover el desarrollo profesional de los docentes” (ANDRÉ, 2010, p. 175), con el fin de preparar al profesor para ejercer una autonomía curricular responsable, con vistas a promover un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Mientras tanto, el desarrollo de la autonomía curricular del profesor requiere, según Morgado (2011b), una buena formación y actualización permanente, los recursos necesarios para mejorar la calidad de la educación, condiciones de trabajo que permitan avanzar en la práctica y políticas educativas y curriculares descentralizadoras. Todos los factores

mencionados implican un espacio político y pedagógico educativo, escenario de discusiones, reflexiones, negociaciones, asociaciones, participación y decisión curricular, y no un mero lugar de aplicación de las decisiones tomadas por las instancias superiores.

Los profesores deben asumirse como protagonistas en los debates sobre lo que enseñan, a quién y cómo deben enseñar. Como intelectuales transformadores (GIROUX, 1997), los profesores son responsables de definir los objetivos frente a las circunstancias que se presentan. Para ello, “es de fundamental importancia que la formación de este educador tenga en cuenta los aspectos históricos sociales de nuestra sociedad” (HARACEMIV et al., 2019, p. 162). Es en esta perspectiva que el trabajo del profesor se traduce en acciones de transformación y cambios para una educación de calidad y emancipadora. En otras palabras,

[...] una de las tareas más nobles de los profesores es conseguir que los alumnos desarrollen capacidades de aprendizaje autónomo, lo cual sólo es posible si les proporcionan la integración de campos de conocimiento y experiencias que permitan a los alumnos tener una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad en la que viven (MORGADO, 2011b, p. 393, nuestra traducción).

Dadas las tensiones y con base en Haracemiv et al. (2019), el desafío de la diversidad es entonces tangencial a la pregunta: Considerando la realidad de la educación brasileña, ¿cómo realizar el trabajo docente cuando hay estudiantes de diferentes grupos de edad, culturas y clases sociales, sujetos de diferentes realidades y experiencias en una misma aula? Este cuestionamiento nos lleva a inferir que el reto del profesor y su formación ante los cambios curriculares es llevar a los sujetos a los planes de estudio, para mediar la enseñanza y el aprendizaje desde sus experiencias. Así, en un diálogo constante, es posible buscar los significados necesarios para la formación profesional del profesorado, esencial para el proceso de cambio del currículo.

Consideraciones finales

Las cuestiones relacionadas con la formación del profesorado, los procesos de formación del profesorado y los impedimentos causados por los planes de estudio prescritos traen consigo dilemas que requieren que el profesional entrante o el que tiene experiencia profesional identifique y ocupe espacios que le permitan hacer elecciones.

Los retos de la formación y el desarrollo profesional de los profesores en la actualidad surgen especialmente de las recientes políticas curriculares, que, aunque se presentan como descentralizadas, están cargadas de regulación, ya sea en la práctica diaria o a través de

pruebas externas o evaluaciones a gran escala impuestas por organizaciones nacionales e internacionales.

Los cambios sociales y culturales de la sociedad actual, en medio de las exigencias de las tecnologías digitales, exigen un nuevo proyecto político-pedagógico en las escuelas de Educación Básica; al profesor le corresponde revisar su planificación para el desarrollo de nuevas metodologías y prácticas pedagógicas. Para que estos momentos puedan movilizar una actuación docente centrada en las reflexiones del profesor como transformador intelectual, los procesos de formación y desarrollo profesional docente están imbricados a los retos de (de)construir y (re)construir los objetivos de la enseñanza y las nuevas formas de hacer docencia.

En este caso, se puede hablar de (des)considerar las formas tradicionales de enseñanza, para retomar las preguntas de investigación para las nuevas formas de mediar y desarrollar el trabajo pedagógico. Este nuevo conocimiento reitera la posibilidad de desarrollar la autonomía pedagógica curricular, que debe considerarse como la posibilidad de que los profesores tomen decisiones en el proceso curricular. En la revisión del trabajo curricular, se incluyen las nuevas culturas de los alumnos, la inclusión digital, las singularidades locales y la inserción de nuevos temas esenciales para la plena formación y desarrollo profesional del profesor de la escuela básica (MORGADO, 2004).

Los movimientos de la práctica y la formación docente están interconectados a los desafíos que surgen especialmente de los cambios sociales y culturales contemporáneos, que se materializan en nuevas políticas curriculares, indicando nuevos análisis, mediaciones y dominios del proceso curricular en las áreas de desempeño. Estos hallazgos llevan a promover nuevas formas de (re)construcción de la formación y el desarrollo profesional docente.

Se percibe que los retos en relación con las propuestas curriculares y la formación y el desarrollo profesional docente están vinculados a los contextos normativos, la adaptación a los cambios contemporáneos, la inclusión digital, las nuevas metodologías y las nuevas identidades profesionales. Por ello, se percibe la necesidad de deconstruir las formas hegemónicas y homogeneizadoras de la práctica curricular, reconstruyendo las posibilidades de relacionar los avances que requiere la acción curricular con la constitución de la identidad profesional y la construcción de la autonomía docente curricular. La idea es permitir, con urgencia, que los profesores ocupen sus lugares, tomando conciencia de su identidad, para ampliar sus límites profesionales de forma autónoma, plural y colectiva.

Ante estas consideraciones, la posibilidad de avances en la Educación Básica nacional implica invertir en la reorganización de la formación docente, buscando una residencia

pedagógica, guiada por principios de autonomía curricular, que considere el apoyo teórico y metodológico a los docentes como intelectuales críticos y transformadores, apuntando a la deconstrucción/reconstrucción de agendas y planificaciones que redefinan el profesionalismo (o identidad profesional) de los docentes.

REFERENCIAS

ALVES, P. Autonomia curricular: a face oculta da (re) centralização? *In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES*, 5.; *COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO*, 1., 2002, Braga. **Anais** [...]. Braga, Portugal, 2002. p. 161-166.

ALVES, C. S., ANDRÉ, M. E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

APPLE, M. **Ideologia e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOTO, C. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844002003>

CAMARGO, N. M. **Formação docente e o Ensino Médio a distância na educação de jovens e adultos**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAGEMEYER, R. C. de C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, n. 24, p. 67-85, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.350>

HARACEMIV, S. M. C.; SOEK, A. M.; MILEK, E. Diversidade e multiculturalismo: formação docente necessária à educação de jovens e adultos. **Dialogia**, n. 31, p. 155-164, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N31.8675>

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional, formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sisifo - Revista de Ciência da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009a.

MARCELO, C. Identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, v. 1, n.1, p. 95-108, 2009b.

MARQUES, E. de S. A. Perijivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: Pontificia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 6774-6787.

MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

MORGADO, J. C. **A (des)construção da autonomia curricular**. Porto: Edições ASA, 2000.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto, 2005.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011a.

MORGADO, J. C. Lideranças e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. **Revista Contrapontos**, v. 4, n. 3, p. 425-438, 2009.

MORGADO, J. C. Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. **Contrapontos**, v. 4, n. 3, p. 425-438, 2004.

MORGADO, J. C. Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 3, p. 361-588, 2011b. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol27n32011.26411>

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In: NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares para compreensão crítica da educação**. Porto: Porto, 2005.

PACHECO, J. A. **Ser professor em contextos de regulação transnacional**. Para uma atitude cosmopolita docente. CIED-IE, Universidade do Minho, Portugal, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2002. p. 11-35.

VOIGT, J. M. R. O projeto político-pedagógico da escola brasileira e a construção da autonomia curricular: possibilidades e desafios. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 9, n. 2, p. 20-33, 2019.

Cómo referenciar este artículo

VOIGT, J. M. R.; HARACEMIV, S. M. C.; CAMARGO, N. M.; RATTI, L. A. Cambios curriculares y formación docente: retos y posibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 836-850, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14918>

Enviado el: 20/06/2020

Revisiones requeridas el: 16/09/2020

Aceptado el: 03/11/2020

Publicado el: 01/03/2021