

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Marisa Vasconcelos Ferreira

Integração curricular em programas de formação de professores: análise
do desenvolvimento curricular do Programa PEC – Municípios

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência
parcial para obtenção do título de Doutor em Educação:
Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Machado
Malta Campos

SÃO PAULO
2008

Banca Examinadora

Para Jacqueline

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí
afrouxa, sossega e depois desinquieta.*

O que ela quer da gente é coragem.

(Guimarães Rosa)

Agradecimentos

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Profa. Dra. Maria Malta Campos, a quem admiro pela postura pesquisadora-militante na luta pela educação, por ter me ajudado a construir espaços de crítica no decorrer dessa pesquisa.

Ao Prof. Dr. Alípio Casali, pelas suas muitas e instigantes aulas cuidadosamente preparadas e desenvolvidas, pela leitura atenta do trabalho e pelas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À Profa. Dra. Zilma Ramos de Oliveira, pelas reflexões que enriqueceram o trabalho quando do exame de qualificação.

A Angela Sprenger e Beatriz Scavazza, pela confiança depositada no desenvolvimento do PEC – Municípios e pelos vários espaços de trabalho para pensar a formação de professores.

Às equipes de trabalho do PEC-FU, do PEC-MU e do PEC-MU 2, pelos aprendizados sobre fazer formação de professores.

A Maristela, que no momento de maior “agonia” soube me acolher, obrigada pela amizade.

Às amigas de trabalho que, durante a pesquisa, tantas vezes “seguraram as pontas” das minhas ausências, em especial a Cris Vale, no PEC – Municípios (Cris, obrigada também pela revisão desse texto!), e a Denise, a Vera, a Carol, a Luciana e a Claudia, na Sangari.

A Terê Sprenger e Helô Collins, pelo auxílio generoso com o inglês.

Aos meus pais, Assuéro e Neusa, que me conhecem profundamente e sabem como me apoiar e me mobilizar na concretização das minhas causas. Mãe, obrigada pelos “banhos de mar”! Pai, segui seu conselho: ao menos duas linhas por dia!

Aos meus irmãos, André e Régis, amigos de toda a vida, pelo carinho, pelo cuidado e pela atenção constantes.

Ao meu sobrinho Gabriel, por existir tão lindamente na minha vida.

A Jacqueline, por compartilhar amorosamente o cotidiano dessa e de outras aventuras, pelas suas muitas horas dedicadas à leitura da tese e pelas contribuições marcantes no desenvolvimento desse trabalho. Essa tese não teria saído sem você!

Ao Luís Marcio, pela atenção e carinho, pelos livros *raros* e pelas pizzas em horas tão bem vindas.

A Marília e Lamartine, pelo acolhimento de sempre.

A Cleo Manhas, por compartilhar e confabular sobre o “percurso” de fazer tese.

Aos meus amigos Ledinha, Iza, Cris Mori, Ana, Telma, Fabíola, Helô, Vanessa, Hilda, Roberta, Renata, Silvio, Dudu, por estarem sempre comigo, mesmo quando a tese passou a dominar a minha vida e a demandar dedicação quase que exclusiva.

Resumo

Esta pesquisa parte da idéia de que a organização curricular hegemônica no contexto da escola moderna constitui e reedita fragmentações e segmentações que marcam o processo de ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos, incluindo aqui o processo de formação docente.

Fazendo das fragmentações contrapontos, delimitamos os princípios e condições que configuram nossa perspectiva de formação docente e propomos a articulação dos princípios da formação docente à perspectiva da integração curricular, que se concretiza em diferentes e articuladas dimensões, tais como a integração de experiências, a integração social, a integração de conhecimentos e a integração como uma concepção de currículo, segundo James Beane (1997).

Nessa direção, buscamos, a partir da análise do desenvolvimento curricular de um programa especial de formação de professores em exercício, o PEC – Formação Universitária Municípios (PEC – Municípios), identificar dispositivos de integração curricular, procurando refletir como concretamente foram sendo contempladas as diferentes dimensões dessa integração no programa. O PEC – Municípios foi realizado durante os anos de 2003 e 2004, fruto de uma parceria da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, das secretarias municipais de educação de 41 municípios paulistas e de universidades paulistas (USP e PUC-SP). O programa graduou cerca de 4.500 professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental atuantes nas redes públicas de ensino.

De forma geral, identificamos a presença de importantes dispositivos de formação de professores que contemplam aspectos da integração curricular, tais como: o caráter interinstitucional do programa, a presença permanente de formadores de professores no seu decorrer, a articulação de diferentes mídias interativas e de diferentes modalidades de atividades que, por sua vez, integram diferentes saberes docentes, conforme Tardif (2002), dentre outros. De outro lado, observou-se a ausência ou mesmo a fragilidade de alguns dispositivos, dentre os quais podemos citar: a ausência de participação dos formadores e dos alunos-professores na construção do currículo e a ênfase na construção de uma autonomia individual, que minimiza as condições de concretização do trabalho coletivo na / da escola – condição necessária para a articulação e realização da prática docente integrada na / da comunidade escolar. Observam-se, assim, avanços que se revertem em recomendações para outras experiências de formação de professores, inclusive cursos regulares de Pedagogia, além de desafios para a construção de um currículo integrado de desenvolvimento profissional docente e para a proposição de políticas educacionais pautadas pela integração e pela continuidade.

Palavras-chave: currículo; formação de professores; integração curricular; programas de formação de professores em exercício.

Abstract

This research draws on the idea that the hegemonic curricular organization in the context of modern school constitutes and reedits the fragmentations and segmentations that characterize children's, youngsters' and adults' teaching-learning process, which includes the process of teacher education.

Having these fragmentations as a counterpoint, we describe the assumptions and some conditions that frame our perspective towards teacher education. Furthermore we propose an articulation of the assumptions concerning teacher education with the perspective of curriculum integration, which materializes itself in different and articulated dimensions such as the integration of experiences, social integration, knowledge integration and integration itself as a curricular conception, according to James Beane (1997).

Along that line, through the analysis of the curriculum development of a special teacher education program, PEC – Municípios (Undergraduate Teacher Education Program – Municipalities), we attempt to identify curriculum integration elements, trying to figure out how the different dimensions of this integration were concretely dealt within the program. PEC – Municípios was held during the years 2003 and 2004, as a partnership that included the State of São Paulo Department of Education, the Municipal Departments of Education of 41 cities in the State of São Paulo and two universities (USP – The University of São Paulo and PUC-SP – The Pontifical Catholic University of São Paulo). This program certified, with a college degree diploma, 4,500 preschool and elementary school (from 1st to 4th grades) teachers who worked in municipal schools.

As a whole, we identified the presence of important teacher education elements that deal with aspects of curriculum integration such as the interinstitutional character of the Program, the permanent presence of teacher educators within the Program, the articulation of various interactive media and of various types of activities which, on their side, integrate different teachers' knowledge, as stated by Tardif (2002), among others. On the other hand, we observed the absence, or even the weakness of some elements such as the lack of participation of the educators and of the student teachers in the process of curriculum design, the emphasis on the development of an individual autonomy, which reduces the conditions for school team work – a requirement for the articulation and development of integrated teaching in and of the school community. Thus, we can identify advances that may become recommendations for other experiences concerning teacher education, including regular undergraduate Teacher Education, and we can also identify challenges for the design of an integrated teacher education curriculum and for educational policies guided by integration and continuity.

Key-words: curriculum; teacher education, curriculum integration, in-service teacher education programs.

Sumário

Introdução	15
Capítulo 1	20
Formação de professores: delimitando problemas, demandas e princípios	20
1.1 Reduccionismos e fragmentações: problemas a superar no âmbito da formação de professores	22
1.2 Formação inicial e formação continuada: das fragmentações às perspectivas de integração no desenvolvimento profissional do professor	28
1.3 Princípios norteadores da formação de professores: em busca de uma perspectiva integradora.....	35
Capítulo 2	46
Políticas de formação de professores no Brasil: condição para a escola de qualidade democrática	46
2.1 Aportes do debate sobre a qualidade	48
2.2 Contexto sócio-histórico de emergência de ações de formação docente: um recorte a partir da legislação educacional	53
2.3 Programas especiais de formação de professores: um modelo híbrido de formação inicial e continuada	74
Capítulo 3	78
Integração curricular: uma perspectiva para o desenvolvimento curricular	78
3.1 Currículo e desenvolvimento curricular	79
3.2 Sobre a integração curricular	94
3.3 Dimensões da integração curricular	114
Capítulo 4	130
Desenvolvimento curricular do programa PEC – Municípios: do currículo prescrito ao projeto curricular	130
4.1 O Programa PEC – Municípios: contexto geral e desenho metodológico.....	134
4.2 Currículo prescrito.....	145
4.3 Projeto educativo	156
4.4 Mediadores curriculares: as Vivências Educadoras como concretização do currículo no PEC – Municípios	167
Considerações finais	195

Introdução

Esta pesquisa parte da idéia de que a organização curricular hegemônica no contexto da escola moderna constitui e reedita fragmentações e segmentações que marcam o processo de ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos, assim como as próprias relações entre os participantes do processo educativo (educadores, gestores, família, alunos...).

Essas fragmentações e segmentações historicamente construídas são consideradas por nós um dos importantes aspectos que contribuem para um certo mal-estar que se instaura no cenário contemporâneo em torno da questão educativa. Quanto mais adentramos os contextos educativos, mais fortemente experimentamos e tomamos contato com o mal-estar que emerge no discurso dos envolvidos na prática educativa e aparece sob diversas formas, que vão desde a constatação / diagnóstico da falta de sentido da escola, passando pelos indicadores educacionais nada animadores, chegando até o adoecimento das pessoas e mesmo das relações institucionais.

Talvez o discurso que mais caracterize esse mal-estar na atualidade da educação seja, na verdade, uma grande contradição: a escola é, ao mesmo tempo, vista como a possibilidade de realização do sujeito, uma espécie de salvação (pelo menos no que concerne à sua atividade produtiva) e como a instituição que padece de falta de sentido de suas próprias ações.

Repensar o lugar da escola na atualidade tem sido empreitada necessária e assumida por diversos atores dos mais diferentes lugares sociais. Com relação ao nosso engajamento com essa problemática, não há como deixar de resgatar nossa origem na Psicologia, mais especificamente na Psicanálise. Afinal, um mal-estar pode nos empurrar em direção a saberes que o amenizem. Para nós, é inevitável lembrar as palavras de Freud ao assumir os três fazeres profissionais impossíveis – educar, curar e governar. Um sentido usual para o *impossível* seria tomá-lo como *impraticável*, mas outros sentidos são possíveis e é a esses que fazemos referência e são esses sentidos que vamos perseguir.

Não considerando a educação um fazer impraticável, mas tarefa incessante, contraditória e conflituosa, em qualquer nível de ensino ou âmbito de atuação (político-administrativo ou escolar), a tomamos como uma construção permanente e inevitavelmente coletiva – por isso, tão difícil.

Nesse cenário coloca-se, então, o primeiro foco de preocupação dessa pesquisa: os professores. Ora, são os professores que são fortemente exigidos a realizar a tarefa

educativa. Como um professor pode desenvolver o seu trabalho de formar / ensinar pessoas, mais que nunca em uma perspectiva do desenvolvimento integral (exigência contemporânea), tendo em vista esse cenário de mal-estar, de múltiplas e mútuas culpabilizações e de significativas fragmentações?

Essa pergunta certamente pode ser parcialmente respondida no campo de conhecimento da Psicologia, nossa formação de origem. E, não temos dúvidas, com importantes pautas de reflexão, inclusive possibilitando pensar intervenções no âmbito escolar que facilitem e incrementem o trabalho desse professor.

Porém, nossos questionamentos são marcados por experiências de trabalho que não deixam de sugerir outras áreas de conhecimento a fim de complexificar nossas reflexões e olhares.

Após a conclusão do mestrado em Psicologia¹, a oportunidade de trabalhar tanto na docência do ensino superior nos cursos de licenciatura, quanto na gestão de programas de formação continuada de professores constituiu espaços para nos perguntarmos acerca de aspectos do desenvolvimento curricular dos cursos de formação docente.

Dentre essas experiências, o trabalho nas edições estadual e municipais do Programa de Educação Continuada (PEC) – Formação Universitária nos impulsionou a escolher esses programas como objeto de pesquisa, principalmente pelas seguintes características:

- O caráter interinstitucional de gestão: esses programas resultaram de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, secretarias municipais de educação, e universidades paulistas (USP, PUC-SP e Unesp);
- A ação de política pública educacional: a opção pela realização desse tipo de programa indica de certa forma a responsabilidade do estado e municípios em relação à formação de seus professores, diferentemente de uma responsabilização individual dos professores por fazer acontecer sua formação;
- O caráter inovador da organização curricular: o programa envolve diferentes tipos de atividades, visando abranger conteúdos de diferentes naturezas na formação

¹ O trabalho de mestrado foi desenvolvido no Cindedi – Centro Brasileiro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil –, instituição vinculada ao departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto, que tinha como uma das suas linhas de pesquisa “Processos de adaptação do bebê à creche”. Entre 1998 e 2000, com o auxílio de uma bolsa da Fapesp, desenvolvemos nossa pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Psicologia da USP de Ribeirão Preto, intitulada “Separações mãe-bebê: diversos sentidos na construção de uma relação”, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Clotilde Rossetti Ferreira. Neste período, também desenvolvemos atividades de formação de professores de Educação Infantil em conjunto com o grupo de pesquisadores do Cindedi.

docente, além de buscar superar a organização disciplinar tradicional nos cursos de Pedagogia;

- A integração de diferentes mídias: o PEC é um programa de formação de professores presencial, que tem forte apoio de mídias interativas. Nesse sentido, há uma preocupação de realizar a integração das diferentes modalidades de atividades, de forma a garantir um processo de ensino-aprendizagem significativo, além da preocupação com o letramento digital dos professores;
- O caráter especial do programa: o PEC – Municípios é, ao mesmo tempo, um programa de formação continuada e de formação inicial, pois habilita em nível superior, conforme demandas legais, professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) em exercício na rede pública de ensino.

Entre março e dezembro de 2002, participamos da equipe central de gestão do programa PEC – Formação Universitária², dando suporte às universidades no planejamento do curso, no desenvolvimento do conteúdo programático, na elaboração do material didático impresso e WEB e na escrita de orientações para os diferentes educadores envolvidos no programa. Além disso, pudemos acompanhar o desenvolvimento do curso nos ambientes de aprendizagem espalhados pelo estado de São Paulo.

Tendo em vista a manifestação de interesse de alguns municípios em oferecer formação a seus professores e a avaliação positiva feita em relação ao PEC-Formação Universitária, foi proposta uma reedição desse programa, denominada PEC – Municípios, sob a responsabilidade acadêmica da USP e da PUC-SP. Essa edição do programa, desenvolvida durante os anos de 2003 e 2004 para 41 municípios do estado de São Paulo, graduou cerca de 4.500 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) nas redes públicas de ensino. Como se tratava de uma (re)edição para municípios, foram acrescentados objetivos e conteúdos relativos à Educação Infantil.

Durante esse período, desempenhamos funções semelhantes às exercidas no PEC Estadual, acrescentadas da responsabilidade de coordenar o Grupo de Trabalho de Educação Infantil, composto por professores especialistas da USP e PUC-SP. Tal experiência, que incluiu reflexões sobre a construção de um currículo de formação de professores que

² Programa especial de licenciatura para professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, financiado pela Secretaria de Estado de Educação – SEE-SP e desenvolvido pela USP, Unesp e PUC-SP, que graduou cerca de 6.200 professores da rede estadual paulista. No decorrer do trabalho, detalharemos melhor as características de desenvolvimento desse programa.

pudesse propiciar mudanças em suas práticas pedagógicas, oportunizaram inúmeros questionamentos que acabaram por mobilizar a procura pela realização de um doutorado.

É, então, a partir do lugar de alguém que trabalhou no programa, especificamente, na equipe de gestão, que podemos nos direcionar para assumir um papel de pesquisadora, visando refletir de outro lugar, mas que não ignora o anterior, sobre aspectos que constituem o PEC – Municípios.

Enfim, a oportunidade de trabalhar com um programa complexo e, a nosso ver, rico em questões relacionadas à nossa preocupação em torno das fragmentações e integrações no currículo da Educação Básica e da formação de professores afirmou nosso desejo de tomar o PEC – Municípios como objeto de estudo.

Assim, delimitamos nossa questão de pesquisa a fim de verificar, no contexto da formação de professores, que dispositivos facilitam/possibilitam (e, por contraposição, quais são dificultadores) a construção de um currículo de formação pautado por uma perspectiva de integração curricular.

Optamos pelo conceito de integração curricular a partir da concepção proposta por James Beane (1997), pelo fato de esta ter como cerne de preocupação a questão da escola democrática – aspecto considerado, por nós, fundamental em uma educação que se pretenda de qualidade.

A opção por um referencial teórico preocupado com a experiência democrática se dá por acreditarmos que um processo de ensinar e aprender de qualidade inclusiva possibilita a todos os envolvidos (crianças, jovens e adultos) a construção de sentidos e significados que viabilizam sua inserção crítica no contexto sócio-histórico e, de certa forma, os instrumentaliza para ações transformadoras das relações sociais, na direção do bem comum e de uma sociedade mais justa.

A fim de delimitar nossa concepção de formação de professores, assim como a perspectiva de integração curricular a que nos referimos, organizamos esse trabalho nos seguintes capítulos antes da sistematização da análise dos dados do PEC – Municípios:

1. Formação de professores: delimitando problemas, demandas e princípios

Neste capítulo, delimitamos o que vimos chamando de *fragmentações na formação de professores*, a fim de localizar a que nos contrapomos quando apontamos a idéia de integração curricular. Seguimos apresentando alguns modelos de organização da formação de professores para, a partir daí, delimitar os princípios que norteiam nossa concepção de formação docente.

2. Políticas de formação de professores no Brasil: discutindo as condições para a escola de qualidade democrática

Neste capítulo recortamos, no cenário educacional brasileiro dos últimos 20 anos, aspectos que consideramos mais importantes para situar algumas ações políticas relacionadas às propostas de programas de formação de professores. Além disso, buscamos contextualizar a emergência dos programas especiais de formação docente nesse cenário.

3. Integração curricular: uma perspectiva para o desenvolvimento do currículo

Neste capítulo discute-se o conceito de integração curricular e possíveis contribuições dessa concepção para a reflexão acerca do currículo de formação docente. Para tanto, delimitamos a concepção de currículo em que nos apoiamos, especialmente a idéia de *desenvolvimento curricular* que, a partir de uma perspectiva integradora, abrange diferentes dimensões e contextos de concretização do currículo.

Seguimos, então, desenvolvendo a análise do Programa PEC – Municípios, objeto do capítulo 4, percorrendo os diferentes contextos de concretização que caracterizam seu desenvolvimento curricular, desde o currículo prescrito ao recorte de alguns exemplos de mediadores curriculares, no caso, parte do material didático de uma das modalidades de atividades presentes no programa – as Vivências Educadoras.

Em cada um dos contextos, buscamos identificar o que chamamos de dispositivos de integração curricular e verificar como esses se configuram na realidade de um programa de formação docente.

Por fim, trazemos nas considerações finais alguns recortes que sintetizam nossas reflexões e que sugerem conquistas na construção curricular de um programa de formação, mas que também colocam desafios para o campo da formação de professores, tanto no âmbito acadêmico quanto no das políticas curriculares, no que se refere ao aprofundamento da reflexão acerca dos dispositivos de integração e à presença desses dispositivos no contexto da escola básica e no percurso de desenvolvimento profissional docente.

Capítulo 1

Formação de professores: delimitando problemas, demandas e princípios

(...) 'a área da educação é um campo minado de dicotomias' que, com frequência, colocam os professores diante de opções ilusórias, "como se precisassem e pudessem decidir por um entre dois pólos pretensamente opostos. Cria-se, assim, a necessidade de fazer escolhas fictícias entre aspectos indissociáveis: a educação é comprometida com a busca da verdade ou com a utilidade? O objetivo mais importante da ação educativa é o desenvolvimento da criança ou a aquisição de conhecimento? A criança é ingenuidade ou perversão? O que enfatizar na escola: razão, cognição e ciência, ou sentimento, paixão e afetos? Dever, obrigatoriedade e hábito, ou gosto, prazer e fruição? O currículo deve centrar seu eixo no produto ou no processo? No conteúdo ou na forma? No conhecimento ou no método? E o melhor método, é o lógico ou o psicológico? O analítico ou o sintético? E nós, somos sujeito ou objeto? E o que prevalece: o indivíduo ou a coletividade? A totalidade ou a singularidade? O cotidiano ou a história?" Fragmentando conceitos, fragmentamos e classificamos os profissionais e as práticas, que são, sempre, contraditórias e ambivalentes.

Sônia Kramer

Pensar sobre a temática da formação de professores na atualidade nos coloca diante de um consenso e, ao mesmo tempo, de um paradoxo que, se não pode ser superado, deve ser tomado como foco de atenção.

Tem sido consensual, dentre diversas perspectivas e posições educacionais, apontar a necessidade da formação docente como um dentre vários fatores³ de grande importância para a transformação das práticas escolares e a melhoria da aprendizagem dos alunos, especialmente no que diz respeito à Educação Básica (Canário, 2006; Pacheco e Flores, 2000, dentre outros).

Em torno desse consenso, estabeleceu-se um paradoxo. De um lado, um conjunto diversificado de atores sociais (de leigos a especialistas, de educadores a políticos) tem contribuído com a riqueza e a pluralidade de posições no debate sobre a formação docente e, de alguma maneira, com a reflexão e proposição de ações nesse âmbito. De outro, é possível nos depararmos com o que Nóvoa alertou acerca da *inflação retórica* em torno dessa questão, que nos coloca frente ao risco da *desresponsabilização*, quando *o verbo substitui a ação e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa* (Nóvoa, 1999b, p. 13). É no bojo dessa aparente contradição que se constata o excesso de discursos em contraposição à pouca efetividade das ações de mudança na direção de um ideal de educação.

Ainda com Nóvoa (1999b), é possível identificar outra contradição que se coloca no cerne da questão da formação docente, mais especificamente as expectativas em relação a esse profissional:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso cultural (p. 13-14).

³ A pluralidade de fatores que impactam a condição educativa (e são por ela impactados) abrange desde a questão da continuidade das políticas educacionais (marcada pelo partidarismo, por planos de governos e não de Estado), passando pela ênfase das ações políticas, pela organização do sistema pela gestão escolar e, por fim, mas não menos importante, pelas condições de trabalho dos diversos profissionais da educação. Alguns desses aspectos serão abordados nessa pesquisa, porém não necessariamente de forma aprofundada, tendo em vista que estamos considerando aqui o recorte da formação docente.

Seja pela negatividade (o professor não competente para o exercício das funções), seja pela positividade (o professor como fator fundamental na construção do trabalho escolar), o profissional docente encontra-se hoje na pauta das grandes reformas educacionais propostas no mundo, que, por sua vez, refletem e refratam diversas demandas, direcionamentos e concepções acerca do papel e da formação docente.

Nesse sentido, é possível reconhecer que a época contemporânea traz diferentes (e, não raramente, conflituosas) necessidades educacionais, que, por sua vez, têm exigido perfis de professores diversificados a depender das especificidades do contexto em que se inserem e das diferentes forças políticas que nele atuam. À diversidade de perfis e demandas relativas ao papel docente, relacionam-se diferentes modelos e concepções de formação.

Assim, tendo em vista a diversidade de demandas em relação ao papel dos professores, falar da formação desse profissional significa posicionar-se em um contexto sócio-histórico caracterizado por uma pluralidade de concepções, paradigmas e perspectivas que se pretendem norteadoras da condição docente. É com esse intuito, de delimitar nossa compreensão, que procuraremos mapear princípios, pressupostos e reflexões acerca da formação de professores.

1.1 Reduccionismos e fragmentações: problemas a superar no âmbito da formação de professores

Antes de adentrarmos de forma mais positiva a concepção de formação de professores que fundamenta o presente trabalho, faz-se necessário destacar alguns aspectos que consideramos “contrapontos” dos quais partem nossa posição. Estes contrapontos se referem às concepções e condições historicamente constituídas, que se concretizam na formação do professor como situações reducionistas, segmentadoras e descontínuas, caracterizando, portanto, o que chamamos de **fragmentações** do processo de formação docente.

Destacamos, desde já, que o movimento de delimitar fragmentações no processo educativo e de formação de professores e de propor perspectivas de integração curricular não adere a uma concepção de harmonização, resolução permanente de conflitos ou mesmo de totalidade do conhecimento acerca do sujeito aprendente. Ao contrário, à fragmentação dos discursos, ações e fatos da dinâmica social, propõem-se espaços de construção de sentidos que propiciem aos sujeitos historicizar e agir em seu contexto social. Nessa dinâmica, estão sempre presentes a contradição e o conflito que, se, no limite, não podem ser superados, podem ser compreendidos, o que já confere à ação uma perspectiva menos alienada.

Severino (2003) destaca significativos reducionismos presentes na forma de conceber o perfil da formação e da atuação do professor. A partir destes, podemos identificar diferentes modelos curriculares de formação docente presentes em nosso contexto sócio-cultural.

O primeiro reducionismo apontado pelo autor diz respeito à idéia de maternagem e espontaneidade como sendo marcas da relação pedagógica. Para Severino, a consideração da prática docente como decorrência de um “dom natural” levou o senso comum a abusar da metáfora da maternagem quando se refere à relação pedagógica e a pautar o exercício da docência com base na espontaneidade.

Esse aspecto tem sido marca bastante característica na história da educação de crianças pequenas, pois, durante muito tempo, considerou-se que para cuidar delas bastava ser mulher, preferencialmente mãe, para estar apta a desenvolver essa atividade⁴. No que diz respeito à demanda por formação, durante muito tempo manteve-se *a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia* (Campos, 1999, p.131).

Atualmente, a legislação educacional, refletindo pressões especialmente dos movimentos sociais e de pesquisadores na área, tem buscado modificar essa situação, demandando, por exemplo, a formação em nível superior. Essa questão será retomada por nós no capítulo que trata das políticas de formação docente, tendo em vista a importância desse movimento na proposição de ações nesse âmbito.

Porém, apesar dos avanços, ainda é possível observar resquícios do pensamento reducionista, destacado por Severino, principalmente em relação à formação de professores de creche, haja vista as denominações que se mantêm para esse profissional (pajem, monitor, auxiliar etc.) que denunciam uma resistência em assumir uma atuação profissional docente e mais substantiva nessa função.

Como crítica a esse reducionismo, Severino aponta que: *o espontaneísmo, teórico ou prático, é inimigo da prática educacional competente e saudável: estamos diante de uma*

⁴ Em trabalho de mestrado (Ferreira, 2000), pudemos discutir de forma mais aprofundada a influência de teorias de base mais biologizante, mais especificamente a teoria do Apego de Bowlby e Ainsworth, na compreensão da relação mãe-bebê e do cuidado infantil. De forma geral, essas perspectivas teóricas deram fundamento para a manutenção da crença de que o cuidado ideal da criança pequena deveria ser realizado pela mãe e que eventos de separação (por exemplo: a ida da criança à creche) poderiam causar riscos ao desenvolvimento infantil. Decorre também daí argumentos que ainda sustentam uma base instintiva da maternagem presente nas mulheres que, de alguma maneira, as “qualificam” para a realização do cuidado infantil e minimizam os riscos da ausência materna. Atualmente, a influência de uma concepção de desenvolvimento pautada pela perspectiva sócio-histórica e cultural da Psicologia tem contribuído para uma crítica a essa visão da relação mãe-bebê, dos eventos de separação e do próprio cuidado infantil. No que diz respeito à educação da criança pequena em contextos coletivos (creche, pré-escola...), essa crítica tem reforçado a idéia da formação profissional do educador como necessária ao atendimento de boa qualidade para a criança e sua família.

exigência de prática profissional que necessita de referências científicas e de habilidades técnicas (Severino, 2003, p. 85). Certamente, o reconhecimento e o desenvolvimento da profissionalização docente ainda permanecem como fatores necessários a serem contemplados nas ações de valorização e qualificação dessa categoria profissional.

Seguindo na reflexão de Severino (2003), um segundo reducionismo relaciona-se a um pensamento que concebe uma analogia entre a relação pedagógica e uma relação sacerdotal, fazendo prevalecer uma identificação do docente com um sacerdote, um pastor, ou algo semelhante. Nesse sentido, é esperado dos professores uma dedicação quase despreendida das condições reais de um contexto de trabalho e da reprodutibilidade da vida material – sua nobre missão compensaria seus baixos salários. Arriscamo-nos, inclusive, a dizer que, subjetivamente, essa compreensão da profissão enquanto um sacerdócio sustente a escolha de muitos professores pela docência frente a condições muito adversas da realidade. Só mesmo considerando que tem uma missão de vida a realizar, um professor (da Educação Básica ao nível superior) pode suportar o processo de proletarização que a carreira docente tem vivido, agregado a um constante movimento de responsabilização pelos resultados atuais, nada animadores, do processo educativo. Devemos, porém, ressaltar com Severino que *o educador não é um sacerdote ou um xamã, e o magistério não é um ministério sagrado* (Severino, 2003, p. 85), portanto, urge, cada vez mais, discutir as condições de seu trabalho e de sua formação considerando o seu percurso de desenvolvimento enquanto um profissional.

Outra situação que também pode ser considerada redutora da atuação docente (mas que não é apontada por Severino) diz respeito à existência de professores que não tomam a docência como percurso profissional a ser construído em termos da carreira, mas como uma situação transitória na vida, “enquanto não arranja coisa melhor”. Essa idéia contribui para que o profissional não se inclua em processos formativos, ou mesmo em vínculos de trabalho em torno de um projeto educativo.

Outro reducionismo, que pode ser ainda bastante observado em certos cursos de formação docente, diz respeito a uma certa hegemonia de referências estritamente filosóficas, descoladas da realidade histórica e social de atuação dos professores. Segundo Severino (2003), a ênfase recai sobre um *filosofismo*, de base essencialista, que *tende a conceber a educação e sua prática com base na modelagem teórico-conceitual desprezada de vínculos firmes às realidades históricas concretas, às contingências das condições do existir real das sociedades e indivíduos, levando a uma concepção muito voluntarista dos processos educacionais* (p. 85). Essa perspectiva tem relação direta com um dos problemas mais debatidos, porém ainda não resolvido, no campo da pesquisa da formação docente, que diz

respeito à articulação teoria e prática e, além disso, ao princípio da contextualização das práticas educativas, tendo em vista os diferentes contextos sócio-históricos e culturais.

Esse aspecto vem sendo intensamente tratado no campo de pesquisa da formação de professores, fazendo parte tanto das reflexões acerca da formação inicial quanto da formação continuada. Podem ser observados diferentes modelos curriculares de formação, conforme se concebe teoria e prática.

Segundo Brzezinski (1998), uma visão dicotômica organiza o currículo considerando teoria e prática como sendo componentes isolados (e até opostos), configurando assim momentos distintos da formação. Ainda para essa autora, é possível identificar outra perspectiva, a associativa, em que há uma justaposição entre teoria e prática. Nessa visão, essas dimensões não são consideradas realidades opostas, mas mantêm uma relação hierárquica. A prática configuraria o campo de aplicação da teoria, numa perspectiva aplicacionista, devendo suceder, no tempo curricular tradicional, os conhecimentos teóricos, desconsiderando o movimento inverso, como se não houvesse a possibilidade de teorização sobre a prática, de partir de uma situação problema da prática profissional para então (re)construir conhecimentos teóricos.

Campos (2007b), ao discutir a questão do Ensino Fundamental de nove anos, aponta como desafio ainda posto para a formação de professores a adequação do currículo para a realização das tarefas práticas junto às crianças, aspecto que se refere diretamente à dificuldade em organizar os conteúdos de formação de maneira a atender a integração de teoria e prática:

Seja no curso de magistério, seja no curso de pedagogia, ainda não se encontrou uma boa resposta para o currículo de formação inicial que prepare os professores para suas tarefas práticas junto às crianças. Quase não há espaço reservado para conteúdos de psicologia do desenvolvimento, para métodos de alfabetização, para propostas de projetos de ciências, de estudos sociais, de artes, de educação física, para o trabalho com os conteúdos dos temas transversais propostos pelos documentos curriculares oficiais, entre outros. No caso das crianças menores de seis anos, as carências são ainda maiores, e as futuras ou atuais professoras pouco aprendem sobre interação entre bebês, sobre formas de trabalhar o desenvolvimento da linguagem oral, da expressão simbólica, dos movimentos, da autonomia infantil, sem mencionar os conhecimentos necessários sobre saúde, sono e alimentação. Pouco lhes é ensinado sobre formas alternativas de arrumação de salas, de organização de grupos de crianças, de desenvolvimento de projetos. A opção por

priorizar os conteúdos de formação geral levou a uma omissão na aprendizagem sobre as formas de aproximar a teoria e a prática, fazendo com que, no momento de enfrentar o cotidiano, os adultos acabem por se apoiar nas formas mais tradicionais de trabalho escolar, reproduzindo os velhos modelos por baixo dos novos discursos.

Nesse sentido, a fragmentação dos conteúdos das ciências da educação em disciplinas desarticuladas e o distanciamento entre o recorte teórico e a realidade do trabalho cotidiano nas escolas têm constituído uma problemática já apontada por pesquisas acadêmicas (Gatti, 2000, Severino, 2003, dentre outros), que se reverte em dificuldades dos formandos na concretização de uma prática docente. Em muitos casos, o próprio trabalho com a dimensão prática é proposto em termos idealizados, numa perspectiva universalizante, que desconsidera diferenças contextuais e subjetivas.

O recurso às ciências modernas, e sua tendência à disciplinarização do conhecimento, também levou a uma concepção reducionista da compreensão da docência. Esse reducionismo caracterizou-se, na formação docente, ora por um psicologismo, por um sociologismo, por economicismo ou mesmo por um tecnicismo. Cada uma das áreas do conhecimento (a Psicologia, a Sociologia, a Economia, dentre outras) quando isoladas, assim como os próprios conhecimentos pedagógicos, não contemplam a complexidade do fenômeno educativo.

Outras fragmentações que de forma mais direta ou indireta impactam e são sustentadas no cerne da formação de professores podem ser identificadas no debate educacional. Kramer (2003) destaca de forma bastante direta as dicotomias que têm, no limite, antagonizado Educação Infantil e Ensino Fundamental:

E, hoje, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são vistos como antagônicos? Relendo textos acadêmicos e livros, analisando documentos do MEC e do MIEIB, fico assustada ao perceber que, ao lado de tantas dicotomias já cristalizadas no campo educacional, parece que estamos criando mais uma. Isso não deveria surpreender, pois 'a área da educação é um campo minado de dicotomias' que, com frequência, colocam os professores diante de opções ilusórias, 'como se precisassem e pudessem decidir por um entre dois pólos pretensamente opostos. Cria-se, assim, a necessidade de fazer escolhas fictícias entre aspectos indissociáveis: a educação é comprometida com a busca da verdade ou com a utilidade? O objetivo mais importante da ação educativa é o desenvolvimento da criança ou a aquisição de conhecimento? A criança é ingenuidade ou perversão? O

que enfatizar na escola: razão, cognição e ciência, ou sentimento, paixão e afetos? Dever, obrigatoriedade e hábito, ou gosto, prazer e fruição? O currículo deve centrar seu eixo no produto ou no processo? No conteúdo ou na forma? No conhecimento ou no método? E o melhor método, é o lógico ou o psicológico? O analítico ou o sintético? E nós, somos sujeito ou objeto? E o que prevalece: o indivíduo ou a coletividade? A totalidade ou a singularidade? O cotidiano ou a história? Fragmentando conceitos, fragmentamos e classificamos os profissionais e as práticas, que são, sempre, contraditórias e ambivalentes. (...) Trago essa reflexão aqui porque tenho lido textos que postulam que, na Educação Infantil, temos crianças e, no Ensino Fundamental, temos alunos! Ora, temos – ou precisamos ter – crianças, sempre (p. 61-62).

A idéia de que há crianças na Educação Infantil e alunos no Ensino Fundamental traz embutida uma série de fragmentações que dificultam a construção de um currículo integrado para a Educação Básica e para a formação do professor. Ecos dessas fragmentações podem ser encontrados em alguns argumentos que emergiram na discussão que tem sido feita em torno do Ensino Fundamental de 9 anos, que prevê a presença da criança de 6 anos de idade no 1º ano desse nível de ensino. Muitas das falas presentes no debate, especialmente de especialistas e professores de Educação Infantil, recebiam a criança de 6 anos experimentando mais cedo uma escola opressora, restrita em atividades significativas (ou melhor, voltadas para a alfabetização) e sem espaço e tempo para brincar, por isso a idéia de que há alunos e não crianças no Ensino Fundamental.

Se considerarmos que, de 0 a 10 anos de idade, estamos lidando com crianças em processo de escolarização, não há como aceitar um projeto de escola, seja de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, que desconsidere o ser criança e os direitos da infância até agora conquistados. Além disso, inseridos em um processo de escolarização, desde o momento que adentram a instituição educativa, as crianças são também alunos e alunas, mesmo os mais novos, condição essa a ser considerada por todos os profissionais professores (inclusive, os de creche). Efetivamente, pensamos que o que deve ser (re)significado são as idéias de que a escolarização e a condição de ser aluno são necessariamente opressoras.

Os reducionismos e as dicotomias enfatizam um ou outro aspecto do perfil docente e, conseqüentemente, da concepção de formação desse profissional. Fragmentam, assim, um processo que se caracteriza pela complexidade e multidimensionalidade, pois deve ir além do desenvolvimento de capacidades ou habilidades pessoais e/ou da transmissão de

informações fragmentadas e descontextualizadas da realidade educacional, envolvendo diferentes saberes e dimensões, que variam no decorrer das etapas inicial e continuada da formação.

Propõe-se, assim, que a formação de professores proporcione organicidade e integralidade, a fim de superar fragmentações no complexo processo de construção do conhecimento pelo professor e de (re)construção da sua atuação profissional.

1.2 Formação inicial e formação continuada: das fragmentações às perspectivas de integração no desenvolvimento profissional do professor

A formação inicial e a formação continuada caracterizam distintamente momentos⁵ do desenvolvimento profissional, mas, ao mesmo tempo, constituem um mesmo percurso de formação. Os estudos educacionais têm apontado, pelo menos em termos da reflexão teórica e do posicionamento ideológico, a necessária articulação entre esses diferentes momentos do desenvolvimento profissional docente, tal como destaca Pacheco:

Com efeito, uma análise da recente literatura que tem vindo a ser produzida neste domínio revela que, não obstante a profusão e diversidade terminológica existente, prevalece, pelo menos em teoria, uma visão global, integrada e permanente de formação. Nesta óptica, considera-se descontextualizada e ineficaz a separação dicotômica entre a formação inicial e formação contínua (...) (Pacheco e Flores, 2000, p. 127).

Nesse sentido, muito mais se tem observado a justaposição das etapas do que sua articulação. Nada mais representativo das rupturas do processo formativo docente que o já conhecido e descrito pela literatura *choque de realidade* do professor recém-formado que, ao adentrar o espaço escolar, vivencia *o colapso entre os ideais missionários elaborados*

⁵ Especialmente na literatura educacional portuguesa e espanhola, destaca-se um outro momento da formação profissional: o da iniciação ao ensino. Não adentraremos essa discussão, por considerarmos não caber no escopo dessa pesquisa, que analisa um programa de formação de professores que já têm alguns anos de exercício profissional. Porém, vale a pena apontar a importância da reflexão sobre esse período do desenvolvimento profissional docente, assim como a necessidade de buscarmos garantir ações específicas de políticas de formação de professores nos anos iniciais de sua prática, que poderiam ser compartilhadas pela universidade, pela escola e pelos sistemas de ensino.

durante a formação de professores e a crua e dura realidade da vida cotidiana da aula (Veenman apud Pacheco e Flores, 2000, p. 48).

Pode-se, assim, destacar que a clivagem entre a formação inicial e a formação contínua constitui uma significativa fragmentação no desenvolvimento profissional do professor e, portanto, no seu processo de aprendizagem acerca da atividade pedagógica. Não é de surpreender que, no decorrer desse percurso, os professores se vejam muitas vezes perdidos e incapazes de (re)construir significações e (re)posicionar-se frente à imprevisibilidade do fenômeno educativo, especialmente nesses tempos de transição.

A descontinuidade na transição da formação inicial para o cotidiano do trabalho escolar tem sido marca da experiência docente, sem que, muitas vezes, essa preocupação esteja presente nos currículos de formação:

*Aprender a ensinar implica um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor. Esta seqüência evolutiva está marcada pela **descontinuidade**, significativamente notada na passagem de aluno a professor, na medida em que são diferentes, quer os papéis que desempenha, quer as situações que enfrenta* (Pacheco e Flores, 2000, p. 47).

Descontinuidades e fragmentações, assim como movimentos de integração, podem ser observadas nos modelos de formação que têm sido propostos, especificamente, na formação inicial e na contínua, refletindo a dinâmica contraditória desses movimentos.

Lasley e Payne (1991) indicam três modelos de currículos que têm sido norteadores da organização do ensino superior e que estruturam a formação do professor, especialmente, no que se refere à colaboração entre diferentes campos do conhecimento. A análise acerca desses modelos nos ajuda a identificar algumas questões relativas à formação inicial de professores, particularmente, no ensino superior brasileiro. Os modelos de currículos discutidos pelos autores são descritos a seguir:

O currículo **segmentado** é caracterizado pela pouca ligação entre os cursos ou componentes dos cursos superiores de formação profissional, ficando a cargo dos estudantes realizar a devida integração daqueles. Este modelo representa o desenho curricular mais comum no ensino superior. Lasley e Payne (1991) sugerem que essa predominância se deve, dentre outros motivos, à simplicidade, isto é, os cursos ou matérias podem ser organizados individualmente, como entidades separadas, e os professores

podem ensinar seus conteúdos tendo pouca ou nenhuma preocupação com o conteúdo ensinado pelos demais professores. Mantém-se nesse modelo a integridade das disciplinas, sem que os professores tenham que se preocupar com sua contextualização em um projeto mais amplo de formação.

O currículo **colaborativo** converge aspectos do currículo segmentado e do integrado. Para Lasley e Payne (1991), esse modelo busca manter uma fidelidade disciplinar, porém relacionando seus cursos a uma ampla variedade de áreas de estudo. Os professores, mesmo não sendo generalistas, ajudam o aluno a estabelecer e compreender ligações entre as áreas curriculares.

Assim, a identidade das disciplinas é mantida, mas o corpo docente cria um foco (ou tema), que facilita a discussão e a integração. Consequentemente, o corpo docente compromete-se com um ensino 'sincronizado'. Embora aceitem a especialização como uma necessidade, o corpo docente deve demonstrar a natureza interdisciplinar das suas idéias disciplinares no contexto de um currículo mais amplo (tradução nossa, p. 213)⁶.

Como os autores ressaltam, os focos (ou temas) de trabalho, propostos pelo corpo docente, possibilitam os espaços integradores de conteúdos de áreas diversas, esforço difícil de implementar.

Por fim, **o currículo integrado** constituir-se-ia tendo por base a interconexão conceitual e estrutural com vistas ao alcance de metas interdisciplinares, o que, por sua vez, diluiria os territórios disciplinares. O currículo integrado demanda um elevado nível de compromisso entre os professores, com vistas a atender a inter-relação do conhecimento, especialmente, ressaltando a emergência de determinadas idéias e sua relação com as diferentes disciplinas. Como já se pode imaginar, a dificuldade no desenvolvimento de um currículo desse tipo refere-se à dificuldade de pôr em relação grupos de professores das universidades, já que isso supõe uma alta demanda em termos de tempo para planejamento e desenvolvimento curricular, bem como a superação das disputas por espaços institucionais. Por isso, esse modelo de currículo tende a ser considerado, pelos autores,

⁶ No original: *Thus the identity of the disciplines is maintained, but faculty create a focus (or theme) that facilitates discussion and integration. Consequently, faculty engage in 'synchronized' teaching. While they accept specialization as a necessity, faculty must demonstrate the interdisciplinary nature of their disciplinary ideas in the context of a broader curriculum.*

experimental ou mesmo como um "ideal paradigmático" (Lasley e Payne, 1991), pouco tangível.

Tendo em vista os modelos descritos por Lasley e Payne, é possível considerar que a marca da formação inicial tem sido sua organização com base nas áreas especializadas do conhecimento, sejam os conteúdos das ciências da educação, sejam os das "especialidades". A organização da academia, os diferentes grupos de professores, suas disputas internas têm dificultado a integração de conteúdos que, longe de serem fragmentados, são, pela própria natureza do conhecimento, complexos.

Não é de se admirar que a fragmentação do currículo da formação inicial, que forma professores especialistas ou generalistas, professores de crianças de 0 a 10 anos ou professores de matemática, história, geografia, língua portuguesa ou de educação física etc., reedite no espaço da escola básica essa mesma segmentação, dificultando a mesma relação entre professores de áreas diversas, conforme Lasley e Payne referiram no contexto da universidade, só que agora na construção do currículo escolar básico.

Em relação à formação continuada, faz-se necessário pensar na questão do trabalho como parte integrante da vida humana e na atual noção de educação permanente. Diferentemente de tempos anteriores, em que a formação anterior ao desempenho profissional em determinadas áreas era suficiente para garantir a efetiva inserção do sujeito no mercado de trabalho, atualmente tem-se valorizado a permanente formação dos trabalhadores como condição de enfrentamento adequado aos problemas cotidianos dos ambientes de trabalho, que se alteram num ritmo muito mais rápido do que antes.

Essa condição do atual mundo do trabalho – e, de forma mais ampla, da própria vida social – coloca para a escola a necessidade de modificações em termos do currículo tradicional, satisfatório para determinados grupos sociais e épocas, direcionando o foco para uma educação que atenda a objetivos diversos e mais ampliados em termos dos seus alunos e de sua atuação social.

No que diz respeito aos professores, essa realidade também se impõe, inclusive causando certo mal-estar e insegurança frente aos novos tempos. A formação inicial, seja no Curso Normal (Magistério em nível médio), seja no ensino superior, não é mais suficiente para atender às demandas profissionais de seu contexto de trabalho, o que nos leva à idéia corrente de formação ao longo da vida ou, simplesmente, educação permanente.

As ações políticas de formação continuada têm se mostrado extremamente variáveis em termos de seus formatos curriculares (cursos de curta, média e longa duração, seminários, palestras, assessorias no contexto escolar etc.); porém, uma categorização proposta por Pacheco e Flores (2000) pode nos ajudar a compreender melhor a possibilidade (e também

a dificuldade) de integração das ações de formação em relação ao contexto de trabalho dos professores em exercício.

Segundo Pacheco e Flores (2000), podem ser distinguidos três modelos de formação continuada de professores, que se caracterizam basicamente pelas necessidades e ênfases de formação a que se pretende atender. Esses modelos são: o administrativo, o individual e o de colaboração social.

O modelo administrativo concretiza-se em ações de formação mais voltadas para a atenção às necessidades organizacionais do que para as pessoais e profissionais, realizadas por instituições de formação do ensino superior e pelos órgãos da administração central ou regional, por meio de estratégias de curta duração: seminários, conferências, cursos etc. Segundo os autores, esse modelo, ao refletir melhor as necessidades do sistema educativo (implementação de políticas e afins) do que as necessidades concretas dos professores, não tem incidência direta na prática letiva, tendo em vista que sua motivação mais imediata são necessidades mais amplas e pouco contextualizadas às diferentes realidades das escolas. Além disso, consideram esse um modelo de formação fragmentada e de cunho transmissivo, em que o professor é um receptor passivo, sendo sua presença mais importante que sua participação (Pacheco e Flores, 2000). É comum que essas ações de formação, comumente designadas como ações de capacitação, se utilizem de multiplicadores/capacitadores que “recebem” os conhecimentos e os retransmitem aos demais educadores, numa tentativa de dar conta da capilaridade das redes públicas, procurando fazer chegar a todos os professores os conhecimentos veiculados.

É importante destacar o quanto ações de formação com motivações meramente administrativas são descontínuas. Na perspectiva da rede pública de ensino, o partidarismo ou mesmo a divergência entre grupos que se sucedem na gestão de Governo tem levado a uma sucessão de proposições diferenciadas em que se ignoram processos anteriores, causando extremo mal-estar nos educadores, famílias e alunos, assim como desperdiçando recursos públicos, pois não se aproveitam as ações já realizadas.

Em oposição, Pacheco e Flores (2000) referem o modelo individual, que visa a responder às necessidades identificadas pelos próprios professores, tratando-se de uma formação centrada na escola, o que pode levar a mudanças significativas na prática pedagógica. Esse modelo pode se pautar em duas perspectivas: a autoformação, em que o professor é sujeito e objeto da formação, e a heteroformação, em que um grupo de professores é responsável pela proposição de projetos formativos, sob a coordenação de um formador que também é um professor.

Por fim, na perspectiva do modelo de colaboração, considera-se a co-responsabilidade dos professores pela sua formação, a legitimidade das instituições de ensino superior na organização de uma formação centrada na escola, assim como a responsabilidade dos órgãos administrativos (secretarias de educação, coordenadorias, ministérios, etc.) na determinação de critérios e parâmetros de formação docente (Forte, 2005). Assim, ressalta-se que as ações de formação contínua, em termos ideais, deveriam contar com a colaboração dos diversos atores do sistema educativo, orientados pelas necessidades formativas dos professores.

Os dois últimos modelos supõem a escola como *locus* privilegiado de formação de professores. Nessa dimensão, a formação de professores deve estar articulada à formação de gestores⁷ e ambas devem estar direcionadas para metas comuns, oriundas das necessidades das escolas e parametrizadas pelas diretrizes e políticas educacionais. Tomar a escola como espaço de formação significa também pensar no envolvimento das equipes escolares em torno de um projeto comum negociado, em oposição a formações fragmentadas por disciplinas, com conteúdos pré-definidos, que contemplam representantes das unidades escolares e se desenvolvem em outros locais, distantes geográfica e contextualmente da escola, em horários alternativos, para os quais muitas vezes os professores que acumulam mais de uma jornada não têm disponibilidade⁸.

Finalmente, a formação desenvolvida no contexto escolar contribui para a consolidação de espaços institucionalizados de trabalho coletivo, que muitas vezes são ociosos e esvaziados de sentido.

Para além de pensarmos em modelos de formação, ao falarmos de formação docente, especialmente a continuada, de forma relacionada à idéia de educação permanente, não podemos deixar de considerar que a formação do professor é marcada não só pelos cursos ou eventos institucionais que frequenta, mas por uma série de processos formativos que propiciam algum desenvolvimento profissional e pessoal do docente (Nóvoa, 1999; Canário, 2006; Marcelo, 1998; Pacheco & Flores, 2000). Dentre esses eventos, podemos citar as próprias experiências do professor como aluno, assim como experiências culturais e de vida que ganham significado na construção da identidade pessoal e profissional.

⁷ Uma integração desse tipo também deveria se dar na formação inicial. Também esses cursos mantêm um isolamento, que fomenta o exercício de práticas isoladas e, num extremo, incomunicáveis.

⁸ O que não quer dizer que não possam existir modelos cruzados de formação, em que um professor possa investir pessoalmente na sua formação, aprofundando seus conhecimentos sobre seus objetos de estudo específicos. Mas, isso não é suficiente para as mudanças nas instituições escolares, o que nos leva a considerar que podem ser articulados a uma formação que contemple a equipe escolar.

Para Garcia (1999), a formação de professores constitui (ou deveria constituir) *um processo (salientando o carácter de evolução que este conceito contém), que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do improviso, e por isso enfatizamos o seu carácter sistemático e organizado* (p. 26).

A formação de professores, como vimos apontando, constitui um processo com fases distintas, necessariamente inter-relacionadas, mas que têm sido abordadas nos cursos e ações de formação de professores de forma justaposta e desconecta.

Tendo em vista a preocupação de olhar para esse processo de forma a ressaltar a continuidade entre essas fases e buscando garantir dispositivos que possam facilitar a integração curricular no processo de formação de professores, destacamos aqui a idéia de **desenvolvimento profissional**.

Esse conceito fundamenta-se na perspectiva de que a formação de um professor consiste em *um processo complexo, permanente e dinâmico*. Dessa forma, contrapõe-se à prática tradicional que justapõe os diferentes momentos formativos, norteando-se por uma abordagem *global e integrada, aglutinadora de distintos modos e fases de aprendizagem profissional* (Flores, 2000, p. 159).

Nessa direção,

A opção pelo conceito de desenvolvimento profissional justifica-se pelo seu carácter abrangente e aglutinador de processos, estratégias, oportunidades e contextos de aprendizagem profissional de natureza formal e não-formal, promotores de uma compreensão mais profunda do trabalho docente e de uma permanente reconstrução do(s) saber(es) profissional(ais) (Flores, 2000, p. 161).

Sendo assim, concordando com a idéia de Flores, que concebe o processo de construção do saber pelo docente de forma permanente, convém ressaltar a perspectiva de desenvolvimento pautado não na linearidade e na homogeneidade, mas na construção de significados e sentidos por parte dos sujeitos imersos em suas redes de interação. Isto é, a formação deve visar à construção de um senso de historicidade do/pelo sujeito, sentido esse que é necessariamente integrado à coletividade.

Assim, a formação de um professor em uma perspectiva integradora do desenvolvimento profissional busca superar ações e modelos de formação fragmentadores desse processo, tendo em vista que considera o “tornar-se professor”:

Um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (Pacheco e Flores, 2000, p. 45).

A perspectiva da integração no currículo de formação docente deve possibilitar o desenvolvimento profissional efetivamente significativo em termos de seus processos de aprendizagem e de sua atuação profissional.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (1997) ao ressaltar a necessidade de *(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida* (p. 25).

O cruzamento das dimensões pessoal e profissional é imprescindível para o exercício de uma prática docente formativa. O professor precisa ser um leitor, alguém que experimenta o gozo estético, para poder formar efetivamente leitores literários; precisa ver sentido no que ensina para poder atuar de forma a propiciar que seu aluno atribua sentido ao que aprende; precisa compreender a dinâmica de constituição de grupos sociais e culturais para ser capaz de lidar com a diversidade cultural; precisa pautar suas ações por princípios éticos e políticos, para contribuir na formação de sujeitos que possam ser assim caracterizados. Não se trata de empiricizar a perspectiva de formação, mas de lhe conferir coerência, portanto, significado. É nesse sentido que o desenvolvimento profissional pode ser considerado um caso particular de desenvolvimento pessoal, idéia que, no contexto desse trabalho, convoca sua recíproca: o desenvolvimento pessoal visto como um caso particular de desenvolvimento profissional.

1.3 Princípios norteadores da formação de professores: em busca de uma perspectiva integradora

Como contraponto a uma visão fragmentadora da formação docente, buscaremos destacar, com base em Garcia (1999), alguns princípios que retratam uma compreensão mais ampliada desse percurso de formação profissional, dos quais partilhamos. Tais princípios

retomam de forma afirmativa aspectos discutidos nos itens anteriores e articulam, a partir da perspectiva da epistemologia da prática profissional (Tardif, 2000), saberes indispensáveis para a atuação docente.

O primeiro princípio norteador da concepção de formação docente diz respeito a compreender esse processo enquanto um **contínuo**, constituído por diferentes fases (formação inicial e formação contínua) caracterizadas pelo seu conteúdo curricular específico, mas que devem garantir, independentemente do nível de formação, princípios éticos, didáticos e pedagógicos no desenvolvimento profissional do professor. Esse princípio indica a forte e necessária relação entre a formação inicial e continuada. *De acordo com esta perspectiva, não se pode pretender que a formação inicial ofereça 'produtos acabados', mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional* (Garcia, 1999, p. 27).

O segundo princípio relaciona-se com a **necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular**. Nesse sentido é que se coloca a questão da intrínseca relação do desenvolvimento curricular, na perspectiva da qualificação do ensino, com a atuação docente (Garcia, 1999). Esse princípio coaduna-se com a idéia que justifica a formação de professores no âmbito das reformas educacionais, que é a da inevitabilidade do envolvimento do professor no desenvolvimento curricular. Conforme Tanner e Tanner (apud Flores, 2000, p. 150), (...) *o aspecto mais impressionante do papel do professor no desenvolvimento do currículo é a sua inevitabilidade: todos os professores estão implicados no desenvolvimento curricular. Tomam decisões cruciais sobre o que é ensinado e como é ensinado*. Esse princípio sinaliza para a necessidade de as formações garantirem espaço para as tematizações locais, relacionando o currículo comum ao local.

O terceiro princípio, agregado ao anterior, leva Garcia (1999) a considerar a relação dos **processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola**. Isso coloca a idéia da instituição escolar como espaço legítimo de formação de seus profissionais, tendo em vista a possibilidade de uma contextualização que facilite as transformações da prática pedagógica. Em termos da formação inicial, o descolamento em relação à realidade escolar faz com que o curso não constitua mediação eficaz do formando com a realidade sócio-cultural em que atuará, conforme destaca Severino (2003). Em termos da continuada, a formação descolada da realidade já conhecida do professor em exercício não contribui com a mudança educativa. Decorre daí que, como já mencionado, a consideração da realidade de cada escola e o envolvimento de toda a equipe escolar devem ser princípios presentes em ações de formação continuada.

O quarto princípio diz respeito à necessária **integração da formação de professores no que diz respeito aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e sua formação pedagógica**. O modelo de licenciatura, que atualmente vem sendo modificado no Brasil, é um clássico exemplo da fragmentação desses conteúdos, concretizado no formato 3+1, em que as disciplinas “especializadas” eram cursadas nos três primeiros anos de curso e as disciplinas ditas pedagógicas no último ano, como se ambas não demandassem sustentar-se entre si para concretizar a ação pedagógica.

O quinto princípio aponta para a necessidade de **integração teoria-prática** na formação de professores. Para Brzezinski (1998), o movimento de superação de perspectivas dicotômicas ou associativas entre teoria e prática concebe estes elementos relacionados de forma indissolúvel, embora se reconheça sua natureza específica. Realça-se a relação dialética de ambas e se supera a organização curricular que parte da formação geral para a formação específica. *Nesta linha, entende-se que o eixo teoria-prática deve perpassar todas as disciplinas do currículo que formam o professor e não ser restrita a uma disciplina, ou a um momento particular do currículo* (Brzezinski, 1988, p. 169).

Outro caminho possível na direção de considerar a articulação de teoria e prática, que nos parece bastante esclarecedor, diz respeito à idéia de epistemologia da prática profissional, de Tardif (2000), tendo em vista que esse autor busca considerar *o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas* (p. 10).

Esse autor se contrapõe a um modelo de formação aplicacionista do conhecimento, bastante tradicional na universidade, ilustrado pela idéia de que nos momentos de aula são ensinados e sistematizados os referenciais teóricos que, por sua vez, serão aplicados nos estágios. Mantém-se nesse modelo uma perspectiva dicotômica ou mesmo de justaposição entre teoria e prática.

A compreensão desse autor acerca dos saberes docentes ressalta a intrínseca relação destes com a ação, isto é, com as situações de trabalho às quais devem atender. Nesse sentido, provêm de múltiplas fontes que são consciente ou inconscientemente acessadas, relacionadas, refletidas ou não, para resolver/desenvolver as situações de/no contexto de trabalho. Dessa forma, *ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho* (Tardif, 2002, p. 21).

O saber docente é, então, definido como *um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais* (Tardif, 2002, p. 36).

Os **saberes da formação profissional** são constituídos pelos saberes profissionais, que são aqueles transmitidos nas instituições de formação de professores e constituem o campo das ciências da educação, e pelos saberes pedagógicos, que consistem em doutrinas ou concepções pedagógicas que constituem o arcabouço ideológico da profissão. Ao diferenciar esses dois grupos de saberes dentro do conjunto de saberes da formação profissional, Tardif (2002) acaba por fazer uma distinção entre ciências da educação e ideologia pedagógica, que, se de um lado, ressalta o caráter político ideológico presente na formação profissional acadêmica, de outro, parece induzir a uma tentativa (ou mesmo possibilidade) de separar esses saberes, o que para nós soa como algo impossível, tendo em vista a inevitável vinculação do pesquisador-professor a um posicionamento político e ideológico. De qualquer forma, ao destacar a articulação entre esses dois saberes, Tardif (2002) aponta essa dificuldade:

Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, freqüentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las 'cientificamente' (p. 37).

Seguindo na definição de Tardif acerca dos saberes docentes, há ainda os **saberes disciplinares** que *correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e cursos distintos* (2002, p. 38). Estes saberes também são transmitidos, especialmente, nas instituições de ensino superior, independentemente das faculdades de educação.

Os **saberes curriculares** relacionam-se ao aprendizado dos professores acerca dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos por meio dos quais a instituição escolar realiza seu papel de formação nos conteúdos da cultura. Esses saberes *apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar* (Tardif, 2002, p. 38).

Por fim, são apresentados os **saberes experienciais** que se constituem no exercício profissional docente, tendo por base o cotidiano escolar, portanto, a experiência docente individual e coletiva.

Os saberes experienciais são as *certezas* construídas na realidade da prática docente e constituem um conjunto de representações por meio das quais os professores significam e

concretizam sua prática cotidiana, assim como norteiam as interações dos diversos participantes do fenômeno educativo e nas diferentes situações. É por meio da experiência que o professor filtra, adere ou rechaça, constrói significados para os demais saberes da formação (Tardif, 2002).

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído na prática cotidiana (p. 53).

Nesse sentido, podemos dizer que o professor busca (ou deveria buscar) integrar os diferentes saberes emergentes em diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional, na condição da relação com sua experiência. O inverso também deve ser garantido. Isto é, para além da busca individual do professor de integrar os saberes de diferentes origens e naturezas, as ações de formação também devem garantir em seu currículo dispositivos de integração dos diferentes saberes em torno de uma prática. O esforço de integração dos saberes, que vai um pouco além do que se tem considerado enquanto teoria e prática, não é apenas individual, mas coletivo e institucionalizado.

Seguindo o percurso de delimitar princípios norteadores de nossa concepção de formação docente, apontamos o sexto princípio, destacado por Garcia (1999), que remete à necessidade do **isomorfismo** entre a formação do professor e a demanda em termos da educação a que se pretende que esse profissional atenda. Ressalte-se que por isomorfismo Garcia (1999) não quer dizer identidade. Segundo esse autor, *cada nível educativo tem possibilidades e necessidades didáticas diferentes. No entanto, na formação de professores é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite* (p. 29). Nessa direção, justifica-se parte da questão colocada nessa pesquisa, considerando que a formação docente organizada e desenvolvida a partir de uma perspectiva de integração curricular pode contribuir com a superação de fragmentações do currículo da Educação Básica.

O sétimo princípio refere-se à **individualização**, como elemento a integrar os processos de formação docente, que objetiva atender às necessidades pessoais e profissionais dos professores. Segundo Garcia (1999), *aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características*

peçoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc. de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades (p. 29). Para este autor, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, a individualização não diz respeito apenas ao professor, como indivíduo, mas deve ser ampliada a unidades maiores (equipe, escola, grupo etc.), buscando adequar a ação formativa às necessidades da unidade.

A idéia da individualização aproxima-se de uma concepção que valoriza a diversidade de ritmos e modos de construção do conhecimento que caracterizam a aprendizagem humana. Nesse sentido, reconhecemos aqui a tensão, já conhecida na escola básica, que se coloca entre o esforço de universalidade, próprio da institucionalização escolar, e a relatividade que a diversidade humana impõe. Na atualidade, em que a formação de professores também tem sido assumida como necessidade para a amplitude desse corpo de profissionais, há que se considerar a existência dessa tensão, pela qual se esforça por se garantir um certo parâmetro uniforme de formação (por exemplo, o nível superior), mas sem perder de vista a diversidade intrínseca do grupo, marcada pela variabilidade de sujeitos com características, histórias e perspectivas diferentes.

Seguindo nessa direção, podemos buscar em uma perspectiva sócio-cultural da Psicologia a idéia de ciclo de vida para a compreensão das ações de desenvolvimento profissional nas quais se envolvem os docentes.

Inicialmente, é preciso diferenciar a idéia de ciclo de vida, conforme discutiremos, da idéia de estágios de desenvolvimento, especialmente porque esses últimos estão tradicionalmente vinculados a modelos de construção do conhecimento acerca dos processos psicológicos que, ao buscar identificar metas universais no desenvolvimento humano, minimizaram a dimensão cultural do desenvolvimento e, portanto, a diversidade humana.

Para Kohl (2004), a idéia de ciclos remete a *um percurso contextualizado historicamente (cultural)* da vida humana. Tomando a psicologia sócio-histórica como referência, a autora relaciona o ciclo de vida à noção de atividade:

Os ciclos de vida, isto é, os ciclos culturalmente organizados de passagem dos sujeitos pela existência humana, poderiam ser definidos a partir dos tipos de atividade em que os sujeitos estão envolvidos e os correspondentes instrumentos, signos e modos de pensar (p. 216).

Sendo assim, se assumimos a perspectiva de que o professor, no percurso de seu desenvolvimento profissional, envolve-se em diversas atividades de atuação pedagógica e de formação profissional, assim como de participação em contextos diversos (pessoais e profissionais), faz-se necessário ir além de uma compreensão generalizada do perfil de professor, como se a atividade **educação** fosse desenvolvida (ou devesse ser desenvolvida) de forma semelhante por todos os professores.

Assim, faz-se necessário desde a proposição, passando pelo momento de planejamento e realização das ações de formação, garantir o princípio da contextualização como norteador das ações formativas.

Compreender o professor como sujeito que aprende e se desenvolve é ir além de uma perspectiva de psicologia do desenvolvimento do adulto que concebe essa etapa como estágio psicológico, principalmente, marcado pela estabilidade e ausência de mudanças importantes, concepção que se mostra claramente inadequada, na medida em que os ciclos de vida adulta envolvem situações dinâmicas de constituição familiar, de desenvolvimento profissional, de relacionamentos afetivos, enfim, situações que são espaços de desenvolvimento e, portanto, de transformação.

Trazendo essa idéia para o espaço da formação docente, especialmente da formação contínua, buscando ir além da identificação dos ciclos de vida da profissão de modo generalizado, faz-se necessário trabalhar com a idéia de grupo cultural específico (Kohl, 2004), de forma a possibilitar nas ações de formação espaços integradores das dimensões do aprendizado docente, com vistas a vincular o professor em um processo de formação orgânico e significativo para seu percurso de desenvolvimento profissional.

Por fim, o oitavo princípio coloca que a formação de professores deve oportunizar aos professores o **questionamento de suas crenças e práticas institucionais**, considerando os docentes não como meros consumidores, mas como produtores de conhecimento. Nesse sentido, é válida a crítica de Tardif ao apontar que:

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (Tardif, 2000, p. 13-14).

A ausência de dispositivos de formação que possibilitem a reflexão e propiciem a ressignificação de crenças e concepções cristalizadas acerca do processo de ensino-

aprendizagem mantém a problemática situação de modificação superficial do discurso, sem alteração significativa da prática.

Os princípios aqui apontados vão ao encontro de uma concepção de protagonismo docente que se contrapõe a uma perspectiva restrita da atuação docente, em que o professor é visto como um executor, um aplicador de prescrições curriculares definidas em âmbitos exteriores à escola (seja pelo nível da administração central, seja pelo livro didático ou ainda pelos atuais pacotes de sistemas de ensino desenvolvidos por escolas privadas).

Como aponta Nóvoa (1997), em crítica à produção do conhecimento na área:

É forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos 'científicos'. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (p. 27).

Assim, reconhecer o lugar de protagonismo que o professor tem no desenvolvimento do currículo nos leva a assumir que a formação desse profissional deve superar uma perspectiva de ênfase em uma racionalidade técnica.

É do lugar de agente, decisor e investigador que o professor, responsável pelo desenvolvimento do currículo na relação direta com os alunos, pode contribuir com a realização do papel da escola como produtora de conhecimento e transformadora – não apenas reprodutora – das relações sociais. É nesse sentido que Giroux (1997) destaca a importância de o currículo da formação de professores considerar e organizar a vida escolar como um espaço de construção de relações políticas entre seus participantes e destes com a realidade social mais ampla:

Um currículo de formação de professores como forma de política cultural enfatiza a importância de fazer do social, cultural, político e econômico as categorias básicas de análise e avaliação da escolarização contemporânea. Dentro deste contexto, a vida escolar deve ser conceitualizada como arena repleta de contestação, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, um terreno móvel no qual as culturas da escola e da rua se chocam e os

professores, estudantes e administradores escolares afirmam, negociam e, às vezes, resistem à forma como a experiência e prática escolares são denominadas e realizadas. A meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos (p.203).

Essa concepção de educação, que cria condições para a formação política dos estudantes, atribui importância à instituição escolar no processo de desenvolvimento e de mudança social, atuação pouco esperada e demandada de outras instituições sociais. Essa centralidade – apesar de nos preocupar em termos da quantidade de expectativa em relação ao papel da escola – aponta para a necessidade de a instituição educativa assumir-se de forma mais efetiva como alavanca de mudanças em uma sociedade que se direciona para um estado de relações cada vez mais opressoras e excludentes. Concordamos com Santomé (2001), mesmo correndo o risco do excesso de pretensão em relação às possibilidades da escola, que:

As instituições de ensino são um dos espaços a quem compete, de uma forma mais decisiva, a aposta por uma verdadeira educação moral, nestes momentos de forte individualismo e de não solidariedade. É aqui onde as gerações jovens têm de aprender a ver a sociedade como uma construção colectiva que requer a participação de todas as pessoas, a partir de posturas críticas, de colaboração, respeito, responsabilidade, solidariedade e ajuda. Uma educação onde os valores se convertam num dos principais focos de atenção dos professores; uma educação na qual os alunos interpretem tais valores como guia e o façam na base de tarefas escolares que dia a dia, nas aulas e instituições escolares, lhes exijam a sua colocação em acção. Desta maneira, recupera-se para as instituições a sua verdadeira razão de ser, a de espaços onde se aprende a ser cidadãs e cidadãos, a analisar informada e criticamente o que está ocorrendo na sociedade, a criar disposições e atitudes positivas de colaboração e participação na resolução de problemas colectivos (p. 77-8).

Certamente, a realização desse papel social da escola demanda a atenção em relação a uma série de condicionantes sociais e educacionais que, junto com a formação dos profissionais da educação, facilitam ou dificultam a construção de relações inclusivas e democráticas.

Em termos da formação docente, há ainda que se considerar um conjunto de conteúdos, relativos ao ensino-aprendizagem do que Sacristán chamou de *disposições e atitudes de colaboração e participação na resolução de problemas coletivos*. Assim, para além de uma formação centrada em conteúdos pré-determinados e descolados da dinâmica social, a compreensão da realidade, o planeamento pedagógico em torno do conhecimento que dela emerge e a organização do coletivo escolar de forma colaborativa e participativa são ações que tomam parte no papel docente, colocando um importante desafio para essa atuação e caracterizando a vivência escolar democrática.

É, especialmente, a consideração do conjunto de princípios e aspectos delimitados para compreender a formação do professor, a partir de uma perspectiva do protagonismo docente e da escola democrática, que se sustenta a idéia de que o compromisso ético da educação se estende ao exercício profissional dos educadores.

Ora, formam-se professores, inevitavelmente, para formar sujeitos políticos, qualidade apontada por Giroux (1997). Assim, não há como pensar no professor como um técnico restrito a transmitir conteúdos supostamente isentos de valores e posicionamentos ideológicos. O professor desenvolve uma atividade que, necessariamente, está vinculada à formação humana e, portanto, às relações sociais. Nesse sentido, seu papel envolve uma filiação política e cultural (consciente ou não), o que demanda que seu processo formativo também o faça.

Nessa direção, ressaltamos a formação docente como uma ação focada na construção coletiva. A vida escolar, tal como Giroux descreve, é um espaço em que continuamente estão em jogo relações sociais, de poder e que a ação docente individual, por mais autônoma que seja, parece não conseguir superar as opressões e o peso da alienação.

Urge, então, pensar um currículo de formação de professores que garanta a constituição de uma práxis docente conectada com o coletivo da comunidade escolar e, mais que isso, conforme Giroux, pensar as instituições de formação de professores enquanto instituições **públicas** e, portanto, sociais:

(...) as instituições de formação de professores precisam ser reconhecidas como esferas públicas. Tais instituições, na forma como atualmente existem, são prejudicialmente desprovidas de consciência social. Como resultado, é preciso desenvolver programas nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (1997, p.196).

Esse caminho de desenvolvimento curricular, concebido e realizado coletivamente, é proposto com vistas à transformação das práticas educativas. Transformação esta que, por sua vez, exige cada vez mais dos educadores e da comunidade escolar a reflexão e a compreensão contextualizada social e historicamente do que se deseja transformar, isto é, que qualidade se quer construir na escola, com que demandas se pretende dialogar (e não simplesmente atender).

Os aspectos aqui apontados estão longe de ser novidade para aqueles envolvidos com a questão do desenvolvimento profissional de professores e constituem, muitas vezes, eixos norteadores de propostas curriculares de programas de formação. A questão não é, tal como Nóvoa (1999, p. 18) alerta, *organizar mais uns “cursos” ou atribuir mais uns “créditos de formação”*. *O que faz falta é integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a.*

No exercício da profissão, é difícil para o docente desenvolver um currículo integrado, coerente e significativo junto a seus alunos no cotidiano da instituição educativa se ele mesmo tem vivido um processo formativo que, continuamente, reedita segmentações e fragmentações nos diferentes momentos e aspectos de sua formação.

Na atualidade da educação, construir dispositivos de integração curricular nos currículos de formação de professores pode contribuir com a superação de segmentações e rupturas constituídas historicamente e que conformaram socialmente cenários de fragmentação entre grupos de professores (generalistas/especialistas; da Educação Básica/do ensino superior), assim como de fragmentação do próprio processo de desenvolvimento profissional que dificulta e, muitas vezes, impede o trabalho coletivo e a construção do sentido de ensinar e aprender pelos professores.

Tendo discutido os princípios que delineiam nossa concepção de formação docente, seguiremos no capítulo seguinte destacando alguns aspectos das políticas públicas e da legislação que definem ações de formação docente, como forma de contextualizar a análise do programa de formação a que essa pesquisa se propõe.

Capítulo 2

Políticas de formação de professores no Brasil: condição para a escola de qualidade democrática

Formularemos, então, três conclusões básicas, a partir das quais é possível avançar em nossa luta contra esta nova retórica (o discurso conservador sobre a qualidade):

- 1- Qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio;*
- 2- A qualidade, reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que define qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva;*
- 3- Em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção.*

(Pablo Gentili, 2001, p.176)

Uma maior escolaridade foi proposta, ao se definir o curso superior como meta educacional para todos os professores, independentemente da faixa etária dos alunos. A superação da idéia de que a prática, por si só, garante a competência, já se deu para o nível pré-escolar e vai gradativamente se generalizando também para a creche. Então parece que a área não-consensual situa-se no grau de especialização requerido para quem vai trabalhar com crianças menores de seis anos, em especial aquelas de zero a três anos, atendidas em tempo integral. Essa dificuldade em combinar uma sólida formação geral com a especialização por faixa etária e por modalidade de atendimento é encontrada em diversos países que introduziram mudanças em seus sistemas de qualificação de professores.

(Maria Malta Campos, 2007a, p. 140)

No Brasil, a exemplo de outros países, a segunda metade do século XX foi marcada por alterações significativas na organização sócio-econômica, decorrentes, dentre outros fatores, do desenvolvimento tecnológico, das novas lógicas de mercado, de pressões internacionais por parte de organismos financeiros e da mobilização de setores da sociedade fundamentada na garantia dos direitos sociais. Com relação à educação, essas demandas implicaram tanto a ampliação do acesso à escola pública pelas classes populares quanto, em momento posterior, o questionamento acerca da qualidade da educação oferecida pelo Estado (Campos e Haddad, 2006).

No que diz respeito à ampliação do acesso, apesar do alarde de alguns governos ao proclamar “a vitória” de colocar todas as crianças na escola fundamental na faixa etária correspondente, é possível verificar, com base em dados estatísticos nacionais, que, mesmo com significativos avanços, o país ainda não conseguiu garantir o acesso, nem tampouco a permanência de seus cidadãos na escola básica. Conforme Campos e Haddad, 2006:

Apesar da crescente oferta de vagas para o Ensino Fundamental, há ainda 739.413 crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos fora da escola (PNAD, 2003). O estado de Alagoas, na Região Nordeste, apresenta o pior índice do país: 6,3%, ou 32.968 crianças e adolescentes dessa faixa etária não freqüentam a escola. Quanto ao ensino pré-escolar na faixa etária de 5 a 6 anos, em que a freqüência é fator fundamental de apoio ao desempenho do Ensino Fundamental, 21,3% das crianças não freqüentavam esse nível de ensino em 2003 (p. 100).

No que se refere à permanência na escola, dados do INEP, divulgados no Censo Escolar de 2006, indicam uma taxa de abandono no Ensino Fundamental de 7,5% registrada no ano de 2005.

Observa-se, então, que, mesmo considerando os avanços, ainda há ações necessárias a serem implementadas no âmbito das políticas sociais, de forma a garantir integralmente o acesso à e a permanência na educação, especialmente se pensarmos na perspectiva da escola democrática.

Ao debate sobre a quantidade de vagas na escola pública, que se fundamenta na luta pela igualdade de direitos sociais, seguiu-se o debate sobre a qualidade desse atendimento, foco das reformas educacionais na década de 90 do século passado.

Objetivando pensar as políticas de formação docente, vale destacar alguns aspectos no debate sobre a qualidade que nos levam a considerar que quantidade e qualidade, mais que termos representativos de condições opostas – como querem fazer crer alguns discursos –, são, efetivamente, parte de uma condição extremamente complexa que é a realidade educacional. Numa perspectiva democrática, não pode haver escola de qualidade sem que ela seja para todos.

2.1 Aportes do debate sobre a qualidade

Enguita (1994) destaca que a temática da qualidade substituiu a problemática da quantidade, a partir do momento em que a demanda por acesso à escola pública estava encaminhada no cenário sócio-político:

O consumo de escolarização passou da primeira etapa e se encontra agora na segunda. A ampliação da escolarização universal e as reformas compreensivas de maior ou menor alcance asseguraram à totalidade da população o acesso a níveis do ensino até então reservados a uma minoria e abriram potencialmente as portas para o acesso a níveis superiores. Nessa etapa, o que a sociedade demandava e os poderes públicos se viam obrigados a satisfazer era o acesso ao existente, a igualdade em relação aos que já possuíam, e não havia muito tempo para deter-se a pensar se o que estava demandando ou oferecendo tinha a forma adequada ou devia ser submetido à revisão, e menos ainda se deveria ajustar-se à medida dos desejos de cada um (Enguita, 1994, p.97).

As considerações de Enguita são ilustrativas para compreender como a abertura da escola para os diferentes grupos sociais foi feita, indistintamente, sem modificações em seu modelo vigente – diga-se de passagem, voltado para a educação de uma minoria da elite. Sob certo sentido, as conseqüências desse movimento em busca da igualdade de acesso acabaram por iluminar (e também acentuar) as relações de desigualdade social.

Para Enguita (1994), as dificuldades emergentes do processo de ampliação do acesso à escola surgiram exatamente porque seu caráter universalista e exclusivista não comportava a inclusão de diferentes necessidades no ensino.

O processo consistiu assim em colocar vinho novo em tonéis velhos, em incorporar todos a um ensino que não havia sido configurado pensando na sociedade em seu conjunto, mas em uma reduzida parte da mesma. Presumia-se que o que era ou parecia ser bom para os que até então vinham desfrutando-o com exclusividade também o seria para os demais. Entretanto, a única coisa que com segurança tinha de indiscutivelmente 'bom' era a sua exclusividade, e isto foi justamente a primeira coisa que foi perdida (1994, p. 97).

No Brasil, é importante considerar os avanços na direção de uma escola pública democrática, tendo em vista que há pouco mais de 25 anos vivíamos em regime ditatorial – o que, por pressuposto, inviabiliza a construção de um sistema educacional democrático. Porém, a escola brasileira ainda tem fortes marcas de exclusão e segmentação social, especialmente se considerarmos diferenças entre regiões, entre grupos, entre sexos, entre idades, entre condições de vida. Apesar do aumento de vagas no Ensino Fundamental pelo poder público, é possível afirmar que mecanismos de discriminação e de exclusão têm sido mantidos no sistema escolar, impedindo a efetivação do direito humano à educação de qualidade inclusiva e democrática⁹ (Campos e Haddad, 2006).

Nessa direção, é válido retomar uma afirmação de Boaventura Souza Santos (2006), ao defender políticas de discriminação positiva no contexto brasileiro, que aponta a luta das vítimas de discriminação na direção tanto da igualdade, quanto do reconhecimento da diferença. No que diz respeito ao acesso à escola pública e de qualidade inclusiva e democrática, vale também reivindicar *o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza* (Santos, 2006).

Ainda seguindo a reflexão de Santos (2006), faz-se necessário apostar em soluções institucionais governamentais e não governamentais para que o reconhecimento dos princípios, da luta pela igualdade e do reconhecimento da diferença seja efetivo.

⁹ Medidas como a implementação dos ciclos na organização curricular e da correção de fluxo visaram minimizar os altos índices de repetência e evasão escolar. A primeira medida, a nosso ver, teve resultados mais precários, tendo em vista a forma de implementação que, como em outras situações, não preparou a escola para essa mudança. A segunda medida, referente à correção de fluxo, teve, a princípio, resultados mais satisfatórios. Porém, merece atenção um movimento que, visando à adequação ao fluxo regular da escolaridade, começa a alterar a identidade da EJA: alunos bastante jovens começam a ingressar nas turmas de jovens e adultos, devido à diferença de 2 ou 3 anos em relação à idade regular. A política meritocrática de remuneração docente e de avaliação das escolas pode vir a agravar essa situação de exclusão, já que o desempenho dos alunos pode ser considerado de forma não ponderada (ou pode-se acreditar que isso será feito), prejudicando a avaliação da escola.

Assim, consideramos que a atenção à quantidade e qualidade no contexto da escola pública é também a luta pela garantia de igualdade de direitos e também de reconhecimento e acolhimento das diversidades, visando à ampliação de um modo de vida democrático e inclusivo.

Dentre outros, esse é um desafio para os sistemas de ensino e para as escolas: encontrar formas, diversificar metodologias, considerar e valorizar os saberes e as vivências culturais trazidas pela sua população, colocando-as em diálogo (na maior parte do tempo, conflituoso, contraditório e tenso) com a cultura valorizada.

A educação brasileira vive então o desafio da garantia do acesso universal à educação escolar básica e, concomitantemente, uma forte pressão social por uma melhoria na qualidade da educação.

Reconhecer a qualidade como sendo meta fundamental a alcançar no âmbito da educação tornou-se, assim, discurso unânime dentre os diferentes setores da sociedade ligados de uma forma ou outra ao campo educacional. É praticamente impossível encontrar alguém que discorde da afirmação de que a qualidade é uma meta desejável e necessária para a educação hoje.

Porém, o que a princípio pode nos parecer um discurso unívoco, “todos desejam uma educação de qualidade”, coloca-se como emaranhado de posições e interesses que exigem reflexão e criticidade no sentido do reconhecimento de qual é a qualidade de que falamos e o que queremos com este debate.

A diversidade de discursos que compõem o debate sobre a qualidade na educação nos leva a reconhecer o caráter de relatividade em relação ao que se define como sendo critérios, indicadores ou metas de qualidade (Dahlberg, Moss e Pence, 2003):

(...) o trabalho com qualidade precisa ser contextualizado, espacial e temporalmente, e deve reconhecer a diversidade cultural e outras formas importantes de diversidade (p. 15).

Nesse sentido, merece destaque o fato de que as diferentes compreensões sobre o que é qualidade delinearão diferentes projetos e ações de políticas públicas. Estas, muitas vezes, ao invés de se aproximar de uma concepção de inclusão social e de viés democrático, aproximaram-se de uma lógica de mercado e de uma concepção eficientista, ao priorizar a atenção aos indicadores internacionais, minimizando a questão das condições de desigualdade que a competitividade ajuda a reeditar e aprofundar.

Para Campos e Haddad (2006), por exemplo, é possível diferenciar a abordagem da questão da qualidade na década de 80 do século XX, pautada pela mobilização social pós-ditadura e intensificação da participação política, que visava a uma ampliação dos direitos sociais e uma maior participação do Estado no atendimento à população, do norteamento mais característico da década de 90 do mesmo século que, impactado por políticas de ajuste econômico e pela diminuição da atuação do Estado (marcada por ações de privatização), resultou em avaliações da eficiência dos sistemas educacionais reguladoras de determinados critérios de qualidade, voltados para a mudança de indicadores em nível nacional, como forma de melhorar a competitividade do país frente ao mercado internacional.

Relacionando a questão da garantia de acesso com a qualidade, Gentili (1994, p. 176) considera que, em uma sociedade plenamente democrática, há três condições necessárias para que se possa falar de qualidade:

- 1- qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio;*
- 2- a qualidade, reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que define qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva;*
- 3- em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção.*

Assim, em uma perspectiva de educação democrática e inclusiva, é fundamental ressaltar os direitos básicos que necessariamente devem ser garantidos como critérios de qualidade na educação, isto é, que não podem ser relativizados em termos do seu imperativo. Boas referências nessa direção já se concretizaram no âmbito da legislação, como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas ainda não foram satisfatoriamente postas em prática.

O debate sobre a qualidade se tornaria etéreo se não nos levasse a pensar em como traduzir para o processo educativo proposições – necessariamente contextualizadas e dinâmicas – que visem à construção de uma escola de boa qualidade. Os critérios de qualidade devem abranger desde as condições de funcionamentos das escolas (razão aluno/professor, tamanho de salas, qualidade da alimentação, diversidade de materiais didáticos etc.) e as práticas pedagógicas, até as condições de trabalho e de formação dos diversos profissionais que fazem parte do contexto escolar.

No contexto das atuais reformas educativas, a formação docente passou a ser considerada como uma das principais medidas para solucionar os problemas, ausências e impasses da escola e, com frequência, é parte integrante dos discursos sobre qualidade. Há que se considerar que a formação docente deve ser um dos eixos centrais para a garantia da qualidade, porém é necessário relativizar seus alcances, sob o risco de que, na direção contrária, se considere que a “culpa” do atual estado da arte da educação brasileira seja delegada aos professores mal-formados, em consonância com um discurso midiático hegemônico.

Como apontamos no capítulo anterior, a perspectiva da inevitabilidade da atuação docente na construção do currículo e na realização da prática pedagógica, de certa forma, tem justificado a consolidação de documentos legais e a proposição e a implementação de ações de políticas educacionais na direção da formação docente.

O debate sobre a democratização do acesso à escola pública trouxe para o campo da formação de professores, dentre outras, a preocupação de como contemplar no processo de desenvolvimento curricular a diversidade sócio-cultural que constitui a realidade da escola nos dias de hoje. A questão da qualidade da ação educativa agrega nesse debate questões relativas ao tipo de formação que atende a uma educação de qualidade. Infelizmente, como já apontado anteriormente, as avaliações da qualidade do sistema que têm predominado no cenário brasileiro tem revertido em leituras que visam muito mais uma ação docente voltada a garantir aprendizados restritos a conteúdos de alfabetização, competências leitoras e escritoras e noções elementares de matemática, o que é de certa forma limitante se considerarmos a amplitude do que significa o desenvolvimento integral do ser humano. Ao insucesso dessa ação pedagógica temos observado, de forma preocupada, a opção por uma intervenção punitiva à escola e ao docente, ao invés de uma leitura compreensiva das variáveis contextuais e relacionais do processo educativo, com vistas a gestar e implementar medidas de qualificação da ação da escola.

Há que se destacar que essas são algumas das preocupações que se colocam nesse controverso terreno que é o debate sobre a qualidade da educação. Porém, sem aprofundarmos essa discussão, é fundamental colocá-lo como pano de fundo que influencia e também é influenciado pela questão da formação dos professores.

Assim, as considerações a respeito de alguns aspectos implicados no debate sobre a qualidade servem-nos aqui para pontuar que a legislação educacional e, de forma ampla, o contexto social brasileiro consideram a educação como direito humano e, via de regra, relacionam esse direito a uma educação de qualidade. No limite, é esse objetivo de uma educação pública de qualidade que, de forma diversificada, tensa e contraditória, norteou (e

ainda norteia) ações de políticas públicas nos diversos âmbitos da educação nacional, inclusive e especialmente no da formação docente.

2.2 Contexto sócio-histórico de emergência de ações de formação docente: um recorte a partir da legislação educacional

Especificamente em relação aos documentos legais, o capítulo que trata da educação na Constituição Federal de 1988 (CF 88) apresenta conquistas significativas no que diz respeito à consideração da educação como direito subjetivo que visa ao desenvolvimento pleno do educando, ao dever do Estado no provimento da Educação Básica, à valorização do magistério, à obrigatoriedade do Ensino Fundamental (incluindo EJA) e ampliação dos demais níveis da Educação Básica, à inserção da creche na Educação Básica, ao princípio da gestão democrática no ensino público, ao regime de colaboração entre União, estados e municípios na organização dos sistemas de ensino, dentre outros encaminhamentos que dão contornos ao que se sucederá (ou não) nos anos posteriores e que vão determinar novas demandas para a formação de professores.

Dentre as prerrogativas constitucionais está definida a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), visando à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do País (Brasil, 1988).

O PNE, que só veio a ser aprovado em 2001, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, após intensos debates e embates ideológicos entre propostas apresentadas, apontou demandas e prioridades e definiu metas que norteiam fortemente a política educacional brasileira. Destaque-se que o governo FHC vetou, no PNE, os principais dispositivos de ampliação do financiamento da educação. Apesar de essa análise não caber no escopo desse trabalho, vale indicar que esses vetos certamente trouxeram conseqüências importantes na limitação dos impactos das metas para a educação colocadas no próprio documento¹⁰.

A CF 88 ainda não tinha sido aprovada quando começaram os debates acerca da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Vieira e Farias, 2007). A LDB (Lei 9394/96) repercutiu amplamente nos diferentes âmbitos do sistema escolar.

¹⁰ Algumas dessas metas serão posteriormente comentadas quando da análise dos aspectos específicos da formação de professores.

A divisão da Educação Básica em diferentes níveis de ensino, a regulamentação da educação superior, a valorização do magistério e a definição do papel do docente, o sistema de avaliação, a educação inclusiva, dentre outros aspectos da educação nacional, são definidos na lei.

Nesse conjunto de ações, também decorre da LDB, por parte do Conselho Nacional de Educação, a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada segmento da Educação Básica e cada curso na educação superior, assim como para a própria formação de professores. No que diz respeito às diretrizes para formação de professores, esse documento merece destaque por definir parâmetros a serem seguidos pelos programas de formação docente.

Além disso, a proposição de Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil é uma das ações políticas do MEC no governo FHC que ganha corpo, pela ampla divulgação, maior até do que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais que são, efetivamente, as prescrições curriculares do sistema educativo. Em tese, essas referências e diretrizes curriculares também acarretam mudanças nos currículos de formação de professores.

Mais recentemente, no governo Lula, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) foi proposto pela gestão do MEC como um plano executivo, no sentido de constituir um conjunto de programas que visam dar conseqüência às metas quantitativas estabelecidas no PNE (2001), mas também como um documento legal que amplia e modifica alguns fundamentos educacionais propostos naquele documento. Porém, tendo em vista que esse documento não estava disponível à época de proposição e realização do PEC – Municípios, objeto de nossa pesquisa, não o destacaremos no cenário legal aqui desenvolvido.

Enfim, esse conjunto de documentos (CF, LDB, PNE e DCN) explicita pressupostos norteadores do cenário da educação brasileira. Tomaremos como foco a questão da formação de professores, mais especificamente dos professores de crianças de 0 a 10 anos – foco dessa pesquisa –, procurando recortar as principais indicações na legislação educacional e nos documentos oficiais que nos ajudam a compreender a proposição e o direcionamento curricular da formação de professores, especialmente os programas especiais de formação docente.

As ações de formação de professores propostas no cerne das reformas educacionais implementadas desde a década de 90 do século XX foram fortemente influenciadas pelas leis e normatizações que se consolidaram a partir da década de 80 do mesmo século.

No conjunto de documentos que inclui a Constituição Federal de 1988 (CF 88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96), destacaremos quatro

aspectos fundamentais para a compreensão do contexto sócio-histórico e político de proposição e organização do Programa PEC – Municípios:

- os pressupostos da organização da educação nacional;
- a questão da formação de docentes;
- a idéia de Educação Básica e
- a influência das tecnologias da informação e da comunicação na educação.

Os pressupostos da organização da educação nacional

A Constituição Federal brasileira de 1988 impactou de forma substantiva o ordenamento dos sistemas de ensino, especialmente ao destacar, em seu art. 211, o regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios e definir as competências e responsabilidades de cada âmbito da administração.

À União coube a organização do sistema federal de ensino. Aos municípios, a atuação prioritária no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Aos estados e ao Distrito Federal, no Ensino Fundamental e médio.

Dando continuidade e força aos norteamentos da CF 88, a LDB, aprovada em 1996, aponta o caráter colaborativo das diferentes instâncias administrativas (União, estados e municípios) na organização e manutenção dos sistemas de ensino, indicando as especificidades de cada uma das instâncias em relação aos diferentes níveis de ensino. A saber, estados sendo responsabilizados pelo Ensino Fundamental e, prioritariamente, pelo ensino médio e municípios pela Educação Infantil, em creches e pré-escolas, e prioritariamente pelo Ensino Fundamental.

O movimento político de descentralização, característico das reformas educacionais implementadas em diferentes países da América Latina, é interpretado como uma possibilidade de democratização por aproximar o centro de decisão dos poderes locais, minimizando a centralização da União ou, no caso brasileiro, dos estados. Porém, no Brasil, a transferência da função executora e a delegação de responsabilidades para alguns municípios foi problemática, tendo em vista a não garantia de meios técnicos e financeiros para a efetiva constituição de um sistema de ensino.

Assim, os impactos da descentralização vêm sendo sentidos de forma diferenciada a depender, especialmente, da situação econômica do município e da relação de parceria estabelecida, tal como propõe a Constituição Federal. Em muitos casos, essa parceria não se efetivou conforme as expectativas.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.10.172/2001) –, ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais educadores, enfatiza a necessidade de criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

A cooperação entre União, estados e municípios, desde o nível decisório até a execução das ações, tem importância no sentido de que órgãos administrativos possam assumir com mais força a formação docente, sem que isso fique a cargo do professor ou como se fosse uma decisão que dependesse apenas da sua boa vontade.

Essa decisão apenas de critério individual não contribui para a formação do professor integrada ao contexto das redes públicas de ensino. Conforme alerta Kramer (2005), a formação deve fazer parte de uma política pública ampla que a articule com outras ações referentes à educação:

Muitas instituições têm implementado a formação. Contudo, trata-se, em geral, de iniciativas isoladas, desvinculadas de uma política abrangente e reconhecida oficialmente. (...) Tais medidas [a saber, as exigências legais de formação] representam uma estratégia para a seleção do profissional da Educação Infantil e indicam que as Secretarias de Educação precisam assumir papel mais efetivo, investindo na formação de profissionais de creches e pré-escolas (incluindo os que atuam na área) por meio de oferta de cursos passíveis de certificação formal, tanto para professores quanto para auxiliares (Kramer, 2005, p. 19).

A crítica da autora ganha força quando retomamos, nos princípios da formação docente já discutidos anteriormente, a necessidade de que a formação do professor esteja integrada a processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, portanto, integradas ao conjunto das políticas educacionais, de forma institucional e coletiva.

Nesse sentido, não é desnecessário ressaltar que integrar a formação docente como foco de responsabilidade da política educacional não significa colocar professores em lugar de

obediência cega às decisões governamentais, mas garantir o seu lugar de atores e críticos desta, tendo como referência sua participação inevitável no processo educativo.

Essa concepção não rechaça a autonomia do professor que busca incrementar sua formação participando de cursos, palestras, enfim, de eventos diversos na sua área de atuação. Apenas pretendemos ressaltar que, como determina a legislação, a integração dos diferentes níveis da administração deve prever os rumos da formação do professor da escola pública de forma integrada aos objetivos amplos da educação, equacionando esse aspecto com a diversidade sócio-cultural.

- **A questão da formação de docentes**

Agregue-se a essa direção no ordenamento administrativo político a ênfase na questão do papel docente, seja no que se refere à valorização dos profissionais da educação escolar, seja em relação à formação profissional.

No que diz respeito ao movimento de valorização dos profissionais da educação, que define aspectos relativos à entrada na carreira, à formação profissional e as condições de trabalho, inclusive salariais, a LDB, no artigo 67, destaca seus pressupostos, deixando clara a responsabilidade dos sistemas de ensino nessa promoção:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Em relação à formação docente, há que se considerar a expectativa acerca do papel a ser desempenhado pelos docentes no processo educativo, apontado pela LDB especificamente em seu artigo 13:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O perfil de docente expresso pela lei nacional da educação está distante de uma concepção de mero executor de tarefas. Ao contrário, prevê um docente participativo no que diz respeito à elaboração da proposta pedagógica da instituição educativa e, mais que isso, participante ativo de uma coletividade.

De acordo com as prerrogativas desse artigo, é possível apontar para uma concepção de autonomia docente que tem um caráter mais focado no coletivo (equipe escolar, comunidade) do que apenas individual. Nesse sentido, a atuação docente junto às famílias e à comunidade em que está inserida a instituição educativa é demandada, o que amplia o raio de sua ação para além da sala de aula.

Contraditoriamente, nas Diretrizes para a Formação de Professores, a concepção de autonomia expressa parece mais voltada para a perspectiva do indivíduo-professor. Isto é, propõe a formação do professor com ênfase na autonomia intelectual e profissional, por exemplo, quando aponta como uma das finalidades da avaliação *a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem* (p. 40).

Essa perspectiva pode ser ainda observada em referências à necessidade de desenvolver autonomia dos alunos: *é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento, os bens culturais,*

o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar... (p. 10).

A pluralidade de concepções acerca do papel do professor se faz presente nos diferentes projetos de formação docente, variando assim as formas de concretização desse pressuposto nas propostas de cursos. Essa variedade tem indicado, muitas vezes, a adesão do projeto de formação a um pressuposto de docente ativo e autônomo; no entanto, a concretização do currículo tem realizado o contrário, isto é, a formação de um docente pouco atuante no desenvolvimento do currículo e o foco em uma autonomia do indivíduo e não coletiva.

Essa demanda de formação vem acompanhada da exigência de titulação, aspecto destacado na LDB e em outros documentos oficiais, que, apesar de indicar o nível médio (na modalidade normal) como nível mínimo de formação, destacam a demanda de titulação em nível superior na formação do professor da criança de 0 a 10 anos.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O Plano Nacional de Educação (lei 10.172/2001), no item que aborda a Formação dos professores e valorização do Magistério, parametriza e deixa bastante clara a idéia de que, se não é obrigatória, a formação dos professores em nível superior é desejável:

Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

Desde então, a demanda pela titulação em nível superior dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental tem levado estados e municípios a organizar estratégias para a titulação do seu quadro docente. Nesse sentido, essa expectativa é forte motivação para a emergência dos programas especiais de formação de professores.

A definição da habilitação em nível superior reveste-se de suma importância, tendo em vista a situação de segmentação historicamente construída no Brasil, que delimita três *corpos hierárquicos profissionais no ensino*, conforme Campos (1999) indica:

1) O primeiro, os professores generalistas ou polivalentes, tradicionalmente, constituído pelos professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e de Educação Infantil com formação no nível médio, modalidade normal, ou nos cursos de pedagogia;

2) O segundo corpo de profissionais é constituído pelos professores especialistas, formados em cursos de nível superior nas licenciaturas de matérias específicas.

3) Ainda é possível definir um terceiro corpo de profissionais que são os educadores leigos, que estão presentes predominantemente na creche e não têm a habilitação mínima exigida por lei (o ensino médio, na modalidade normal).

Pela tabela apresentada na próxima página, é possível observar essa situação e estabelecer algumas comparações considerando a situação da habilitação docente em 1996, quando da aprovação da LDB, e em 2006, 10 anos depois da aprovação da LDB:

Nível de atuação docente	Grau de formação	Em 1996	Percentual em 1996	Em 2006	Percentual em 2006
Creche	Total de funções docentes	Sem registro	Sem registro	94.038	100%
	1º grau/Fundamental incompleto	Idem	Idem	1.204	1,3%
	1º grau/Fundamental completo	Idem	Idem	3.714	3,9%
	2º grau/Ensino Médio completo	Idem	Idem	57.133	60,8%
	3º grau/Ensino superior completo	Idem	Idem	31.987	34%
Pré-escola	Total de funções docentes	219.517	100%	309.881	100%
	1º grau/Fundamental incompleto	16.198	7,4%	1.173	0,4%
	1º grau/Fundamental completo	19.069	8,7%	5.170	1,7%
	2º grau/Ensino Médio completo	144.189	65,7%	162.124	52,3%
	3º grau/Ensino superior completo	40.061	18,2%	141.414	45,6%
1ª a 4ª séries	Total de funções docentes	776.537	100%	840.185	100%
	1º grau/Fundamental incompleto	63.257	8,2%	1.675	0,2%
	1º grau/Fundamental completo	55.225	7,1%	6.863	0,8%
	2º grau/Ensino Médio completo	500.238	64,4%	346.855	41,3%
	3º grau/Ensino superior completo	157.817	20,3%	484.792	57,7%
5ª a 8ª séries	Total de funções docentes	611.710	100%	865.655	100%
	1º grau/Fundamental incompleto	526	0,1%	70	0%
	1º grau/Fundamental completo	5.634	0,9%	448	0,1%
	2º grau/Ensino Médio completo	154.766	25,3%	125.473	14,5%
	3º grau/Ensino superior completo	450.784	73,7%	739.664	85,4%

Tabela: dados comparativos entre o nível de formação dos professores em 1996 e 2006. Dados retirados de <http://www.inep.gov.br> em fevereiro/2008.

A ausência de dados sobre os professores de creche em 1996 se dá, principalmente, pelo fato de que esse nível de ensino havia sido incorporado muito recentemente à educação e, portanto, não estava incluído nas coletas de dados dos censos educacionais.

Se compararmos a quantidade de professores de 5ª a 8ª séries com nível superior aos demais grupos de professores (de creches, pré-escolas e 1ª a 4ª séries), podemos observar que o primeiro grupo manteve percentuais significativamente mais altos de titulação.

Esses diferentes corpos de profissionais, pelas próprias exigências de formação, definidas historicamente pela valorização dos serviços prestados, constituem, segundo Campos (1999), uma *estratificação interna da profissão*.

Se a diferença na quantidade de professores com formação superior historicamente constituída permanece, de outro lado, é possível observar que houve avanços significativos nos grupos de professores de pré-escola e 1ª a 4ª séries.

A definição de novas exigências acadêmicas para o grau de titulação dos professores polivalentes tem ocasionado modificações no tocante às diferenças entre os corpos de professores. Para Campos (2007a), é possível observar a diminuição da distância entre professores polivalentes e especialistas no que se refere a salários e planos de carreira, o que, de certa forma, cria condições de valorização dos professores das crianças de 0 a 10 anos.

A título de exemplo, Oliveira *et alli* (2006), ao analisar narrativas de memórias de educadores de creche, participantes de um programa de formação¹¹ que possibilitou o prosseguimento da escolarização por educadores leigos, identifica como essa valorização pôde ser percebida por esses professores:

Este [o programa de formação] parece ter contribuído para que as ADIs¹² atribuíssem novos sentidos ao seu modo de ser durante o processo de se formar como docentes. Um aspecto importante foi o fato de as alunas adquirirem formal e efetivamente sua qualificação profissional, em termos de competências e de enquadramento na carreira do magistério, e de, assim, alcançarem um status que lhes tinha sido, até então, negado historicamente.

Mais ainda, o alcance da mudança foi por elas ampliado ao se perceberem ocupando uma função importante junto às crianças e ao constatarem ter obtido ainda ganhos em competências profissionais e escolares que as estimulavam a prosseguir estudos em nível superior (p. 564).

¹¹ Refere-se ao programa ADI-Magistério, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Esta experiência será indicada posteriormente por constituir um programa especial de formação para professores em exercício, realizado no âmbito da política educacional.

¹² ADI – auxiliar de desenvolvimento infantil – era a denominação utilizada na rede municipal de São Paulo para se fazer referência ao educador de creche.

Além da questão da exigência de titulação, outro aspecto que também pode ser observado e, de certa forma, contribui para a estratificação da profissão e conforma modelos diversos de formação diz respeito aos conteúdos da formação. Conforme Campos (2007a, p. 138):

Pode-se dizer que a educadora de creche, da qual pouco se exige em termos de formação prévia, ainda segue o antigo modelo identificado por Popkewitz, de uma identidade profissional totalmente baseada em disposições de caráter individual e saberes de experiência, fortemente relacionados com o âmbito doméstico, enquanto a professora de pré-escola possui uma identidade profissional muito próxima da professora primária, onde já há lugar para conhecimentos especializados sobre psicologia e didática, sendo que, em diversos países, como no Brasil, sua formação e carreira são equivalentes.

Atentar para a necessidade de superação das segmentações e estratificações na condição docente não significa desconsiderar a especificidade dos diferentes níveis de ensino e, portanto, dos conteúdos da formação dos diferentes professores.

Essa, aliás, permanece como uma importante problemática a ser equacionada na formação de professores. Isso porque, de um lado, a profunda “especialização” de um professor da Educação Básica pode incorrer em dificuldades para conhecer e vivenciar o processo de escolarização de forma ampla. Exemplo disso são os preconceitos recíprocos entre educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que não conseguem visualizar a importância e a especificidade dos trabalhos e projetos pedagógicos das diferentes instituições. Repetem-se falas do tipo: “a creche não tem planejamento”, “não se ensina nada na pré-escola, apenas se brinca”, e, na direção contrária, “no Ensino Fundamental, a criança não tem direito a brincar”...

Decorre daí a dificuldade para desenvolver ações pedagógicas que integrem, para a criança de 0 a 10 anos, seu percurso de escolarização, assim como estratégias que preparem e facilitem as passagens nesse percurso, muitas vezes vividas como rupturas para as crianças, suas famílias e mesmo os educadores.

De outro lado, a inadequação e a distância dos conteúdos da formação em relação aos diferentes momentos, ritmos, especificidades e contextos concretos das crianças dificultam a ação docente concreta e contextualizada.

A necessidade de formação é consensual. A demanda de formação em nível superior vem sendo aceita por boa parte da população, porém ainda resta encontrar o “ponto ótimo” da especialização da formação dos professores.

Concordamos com Campos (2007) em que, no campo da formação docente, ainda há uma dificuldade para equacionar *uma sólida formação geral com a especialização por faixa etária e por modalidade de atendimento*, assim como para considerar os diferentes perfis culturais e as desigualdades sociais que compõem o cenário dos sistemas educacionais públicos. Para a autora:

Uma maior escolaridade foi proposta, ao se definir o curso superior como meta educacional para todos os professores, independentemente da faixa etária dos alunos. A superação da idéia de que a prática, por si só, garante a competência, já se deu para o nível pré-escolar e vai gradativamente se generalizando também para a creche. Então parece que a área não-consensual situa-se no grau de especialização requerido para quem vai trabalhar com crianças menores de seis anos, em especial aquelas de zero a três anos, atendidas em tempo integral. Essa dificuldade em combinar uma sólida formação geral com a especialização por faixa etária e por modalidade de atendimento é encontrada em diversos países que introduziram mudanças em seus sistemas de qualificação de professores (p. 140).

A estratificação da profissão docente constitui uma realidade que envolve uma série de aspectos relativos à remuneração salarial, às condições de trabalho, ao prestígio social e, também, à reprodução dessa segmentação no currículo, seja da própria formação docente, seja da Educação Básica.

Essa situação é considerada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica como uma das questões a serem enfrentadas na formação docente. Isso porque também esse documento considera que a segmentação na formação reverte efeitos de descontinuidade para o percurso dos alunos na Educação Básica.

A desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da Educação Básica. A busca de um projeto para a Educação Básica que articule as suas diferentes etapas implica

que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada (p. 17).

Assim, essa segmentação coloca-se como importante aspecto a ser superado no que diz respeito à formação docente, especialmente porque está diretamente vinculado à questão da valorização profissional e possibilidade de construção de um percurso integrado e coerente da Educação Básica. Para tanto, a equiparação da titulação entre os diferentes segmentos docentes coloca-se como um dos aspectos a serem garantidos nesse processo.

Destaque-se, desde já, que a equiparação de titulação não quer dizer banalização, conforme crítica de Brzezinski (1999):

Em face dos ditames desse órgão financeiro internacional [ref. ao Banco Mundial], o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores (p. 81).

Essa, aliás, consiste em importante preocupação, pois a mera titulação formal dos professores não acarreta efeitos de qualificação do trabalho desenvolvido na escola. Nesse sentido, a preocupação dessa pesquisa em estudar um programa de formação que objetivou formar em nível superior professores de crianças de 0 a 10 anos em exercício na rede pública mostra-se pertinente por se propor a analisar dispositivos de organização desse currículo, tendo em vista os diferentes contextos de sua concretização.

- **A idéia de Educação Básica**

A idéia de Educação Básica, organizada em diferentes níveis de ensino, assim como a inclusão da creche nesse percurso de escolarização, são pressupostos que devem nortear o currículo de formação do professor para a Educação Básica.

Destaque-se aqui a importância da idéia de Educação Básica presente na legislação educacional, configurando um importante avanço no sistema de ensino brasileiro que, em sua constituição histórica, vem sendo marcado por segmentações substantivas condicionantes e condicionadas pela estrutura social. Nesse sentido, é possível identificar

as dicotomias da *escola para todos* e da *escola para a elite*, da escola primária e da escola secundária.

A idéia de *escola única* no Brasil, preocupação norteadada por uma perspectiva de integração, foi expressa, em 1932, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação* elaborado por Fernando Azevedo e assinado por um grupo de 26 educadores. No Manifesto, a ação unificadora no ensino era apontada como foco fundamental a nortear a organização do sistema educacional. Diferentes aspectos a serem observados na reorganização educacional são destacados no Manifesto:

A equiparação de mestres e professores em remuneração e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador, que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares (Azevedo apud Romanelli, 1995, p. 148).

As segmentações nos diferentes níveis do sistema de ensino influenciaram fortemente os modelos de formação docente, que, por sua vez, foram fatores importantes na manutenção dessas fragmentações.

Tendo esse foco em atenção, as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas para a formação de professores da Educação Básica aponta o seguinte aspecto como objetivo maior no cenário da Educação Básica:

O contexto atual traz a necessidade de promover a educação escolar, não como uma justaposição de etapas fragmentadas, mas numa perspectiva de continuidade articulada entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e ensino médio, dando concretude ao que a legislação denomina Educação Básica e que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola (p. 8).

Sobre a Educação Básica e a formação docente, as Diretrizes apontam:

Uma Educação Básica unificada e ao mesmo tempo diversa, de acordo com o nível escolar, demanda um esforço para manter a especificidade que cada faixa etária de atendimento impõe às etapas da escolaridade básica. Mas exige, ao mesmo tempo, o prosseguimento dos esforços para superar rupturas seculares, não só dentro de cada etapa, como entre elas. Para isso, será indispensável superar, na perspectiva da Lei, as rupturas que também existem na formação dos professores de crianças, adolescentes e jovens.

Nessa direção, coloca-se a preocupação com uma formação que possibilite aos docentes (iniciantes ou não) espaços de integração do percurso de desenvolvimento profissional, com vistas a, junto com outras condições, possibilitar a crianças, adolescentes e jovens um currículo integrado no decorrer da sua escolarização.

- **A influência das tecnologias da informação e da comunicação na educação**

O debate acerca das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) tem se pautado a partir de dois extremos e suas nuances: relatos triunfalistas, que destacam as potencialidades das novas tecnologias, e os catastróficos, que enfatizam impactos negativos da emergência dessas tecnologias (Briggs e Burke, 2004)¹³. Em certo sentido, a polaridade dessas reações, observada por esses autores, remontam aos mesmos tipos de reações antagônicas ou ufanistas que os impactos do surgimento da prensa gráfica trouxeram para a sociedade da época.

A idéia desses autores nos indica o quanto o debate acerca da questão tecnológica é denso, atravessado por diferentes opiniões muitas vezes apaixonadas (tanto na exaltação, quanto no rechaço às mídias) e marcado por contradições e conflitos, assim como foram, guardadas as diferenças sócio-históricas e econômicas das épocas, as situações de aparecimento de novas tecnologias ao longo da história da humanidade.

Passaremos ao largo das profícuas reflexões já realizadas em diferentes áreas do conhecimento em relação às tecnologias, porém destacaremos alguns pontos que consideramos importante para refletir sobre o impacto e a importâncias das TIC no contexto educacional, mais especificamente, para a formação de professores, já que o programa de

¹³ Nos dizeres de Umberto Eco (2006), os primeiros corresponderiam aos integrados e os segundos, aos apocalípticos.

formação objeto dessa pesquisa faz uso de diferentes Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Inicialmente, é importante destacar que o caráter de novidade das TICs não se coloca apenas pela emergência de novos meios de comunicação, mas sim pela emergência de uma modalidade de comunicação nova, interativa, diferente de uma modalidade comunicacional massiva, de um para muitos (analógica), característica do rádio, da imprensa e da televisão. Essa transformação na comunicação altera significativamente o papel do sujeito de espectador para *“usuário” que manipula a mensagem como co-autor, co-criador, verdadeiro conceptor* (Silva, 2006, p. 11).

Além da questão da interatividade, há que se considerar a questão da velocidade com que as informações são produzidas e circulam no mundo hoje, o que alimenta e suporta a globalização, nos seus mais diferentes aspectos (econômicos, sócio-políticos, culturais etc.). É possível reconhecer uma alteração nos limites do tempo e também do espaço.

No que diz respeito à formação de professores, essas mídias constituem suportes importantes que, além de possibilitar a formação de grandes contingentes de professores (o que não precisa significar necessariamente formação massificada), podem oportunizar a presença contínua de formadores em cantos afastados dos centros urbanos, minimizando a necessidade de grandes deslocamentos por parte dos professores em formação.

Essas três características das mídias interativas fazem delas importantes ferramentas na formação dos professores brasileiros. Porém, não são apenas essas as motivações para pensarmos a respeito do uso das novas tecnologias na educação.

Outras mudanças relativas aos modos de construir discursos e, portanto, de apreender e significar a realidade também se colocam como conseqüência do surgimento dessas novas mídias. Nessa direção, Sacristán (2002) afirma:

a entrada de novas tecnologias significa uma aceleração de processos já existentes, embora elas também introduzam inovações transcendentais na maneira de experimentar a realidade, no uso da linguagem, nas formas de ler e escrever e na comunicação em geral (p. 64).

Além disso, é preciso considerar que, nesse mesmo cenário de possibilidades de ampliação da comunicação e de acesso à informação e ao conhecimento, contraditoriamente, se coloca um dos maiores problemas que as novas tecnologias, por falta de políticas públicas efetivas, acabam por fazer emergir: a exclusão digital.

Em uma sociedade de excluídos, esse é mais um fator a impor a exclusão de grupos sociais desfavorecidos, tanto em termos do acesso, quanto da formação para o uso efetivo das mídias. As possibilidades e dificuldades que decorrem da emergência das novas tecnologias no cenário social mais amplo estão presentes também no contexto educacional.

Decorrem, daí, dois aspectos que, para nós, são fundamentais destacar no debate sobre as novas tecnologias na educação: a necessidade de democratizar as novas possibilidades de integração de experiências de aprendizagem que as mídias interativas possibilitam, o que não necessariamente anula experiências já consolidadas, e o fato de que a qualidade da experiência de aprendizagem não é inerente à tecnologia, mas ao tipo de uso que se faz da mesma.

Concordamos com Sacristán (2002) ao destacar que:

Com as contribuições das novas tecnologias, produz-se em nós um novo equilíbrio de fontes de experiência, mas o novo não precisa necessariamente anular o que havia. Criam-se possibilidades novas de integração de experiências de aprendizagem, ampliadas lateralmente, ainda que talvez sejam mais superficiais, em que a leitura pode ver-se transformada e também empobrecida. Isto não é inerente à tecnologia em si, mas ao uso da mesma (p. 66).

A questão que se coloca então é pensar como as possibilidades tecnológicas podem ser utilizadas na realização de situações didáticas de qualidade democrática e inclusiva, perspectiva que vimos perseguindo.

Na Escola Básica, Barbosa (2006) destaca a necessidade de contemplar três dimensões no trabalho com diferentes mídias e linguagens, que devem estar articuladas no currículo, considerando uma perspectiva de formação cidadã.

A primeira dimensão refere-se ao aprendizado de aspectos técnico-operacionais que possibilitam o uso das mídias, de forma contextualizada e vinculada a objetivos e conteúdos outros integrantes do projeto pedagógico, contrapondo-se à idéia de cursos inócuos que ensinem o uso de ferramentas como um fim em si mesmo.

A segunda dimensão consiste no objetivo pedagógico de garantir a participação dos alunos nas práticas letradas do mundo digital, de forma que *dominem os gêneros [do discurso] que nele circulam, que aprendam a utilizar os espaços virtuais e a lidar com os tempos síncronos e assíncronos de comunicação, bem como com os hipertextos e as hipermídias* (Idem, p. 176).

Por fim, a terceira dimensão, mas não menos importante, diz respeito à

necessidade de possibilitar uma reflexão crítica por parte dos alunos sobre essas mídias. Mais do que se utilizar dessas mídias e linguagens, é importante sua tematização enquanto objeto de análise. Nessa perspectiva, é preciso que a escola promova problematizações envolvendo o contexto de produção dos usos dessas mídias, os conteúdos por ela veiculados etc. (Idem, p. 176).

Trata-se, então, de propor que a escola promova o letramento digital dos alunos. Mas a realização dessa proposição só é possível se também os professores puderem ser efetivamente usuários dessas mídias.

Segundo dados da publicação Perfil dos professores brasileiros (2004), em 2002, 59,6% dos professores nunca haviam usado o correio eletrônico e 58,4% nunca haviam navegado na internet.

Dessa forma, coloca-se com premência a necessidade de formar os professores com vistas ao seu próprio letramento digital, além de possibilitar a reflexão acerca de seus usos e conteúdos.

Não se trata, evidentemente de propor a oferta de cursos de informática (ou disciplinas em cursos de formação inicial) para professores que lhes ensinem o uso de softwares e procedimentos básicos para navegação na internet, reproduzindo o mesmo erro básico cometido durante anos nas práticas escolares de trabalho com a escrita.

A desvinculação do aprendizado da tecnologia/sistema de escrita (alfabetização) do aprendizado das situações de uso da escrita (letramentos) e a ênfase destinada ao primeiro tipo de conteúdo explicam, em grande parte, uma série de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem relacionadas ao desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos da Educação Básica.

Assim, como nas demais situações didáticas, as aprendizagens inerentes aos usos das novas tecnologias demandam contextualização, reflexão e integração aos objetivos amplos de um projeto pedagógico. Novamente a questão do tipo de uso que se faz da tecnologia, como pontua Sacristán (2002), deve ser objeto de reflexão.

Boa parte das avaliações negativas que ainda se tem em relação à educação a distância advém dos usos feitos dessas tecnologias vinculados a determinadas concepções pedagógicas reducionistas e tecnicistas.

Cursos a distância por correspondência ou mesmo alguns telecursos destinados à formação da classe trabalhadora ainda mantêm um formato comunicativo de um para muitos, com quase nenhuma interatividade. O mesmo se dá em relação a cursos de formação que se utilizam de plataformas alimentadas por atividades de *feedback* automático acompanhadas ou não do uso de espaços de interação em geral pouco freqüentados.

Ainda é preciso destacar que não basta prever a interatividade, é preciso qualificar essa interação. O uso pedagógico dessas mídias pelo professor supõe também outro tipo de formação específica, que envolve aprender a utilizar e mediar efetivamente utilizando esses recursos. O mesmo se coloca para ações de formação de professores, o que exige também uma formação do formador.

Nesse caso, em geral, não se trata tanto de focar a ampliação do letramento digital do formador (embora isso sempre seja possível), mas de formá-lo enquanto mediador nesse contexto específico. Ministrando uma videoconferência é algo muito diferente de uma aula presencial; mediar um fórum na internet é igualmente diferente de um debate ao vivo. Simplesmente transferir metodologias e recursos de uma mídia para outra é tornar equivocado o seu uso, desinteressar os formandos.

Nesse sentido, há que se considerar a necessidade mais que emergente da formação do professor em relação aos usos das mídias, considerando a sua condição de protagonista do currículo, mediador do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, responsável pela qualificação das situações de aprendizagem, tendo em vista que não são as mídias ou os conteúdos por si mesmos que realizarão a ação pedagógica, embora possam facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem.

Certamente, é possível e preocupante reconhecer a proliferação de cursos a distância de baixa qualidade que tem acontecido do Brasil, muitas vezes, importados de países diversos sem a menor preocupação de contextualização no cenário brasileiro. Consideramos que a regulação desses cursos pelos Conselhos de Educação, assim como o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que avaliem esses cursos, são ações fundamentais para controlar essa disseminação, assim como para aprimorar os critérios de planejamento de novos cursos.

Seja em programas de educação a distância ou semi-presenciais ou ainda presenciais com o apoio de mídias, reafirmamos que a articulação de diferentes meios didáticos (inclusive, tecnológicos) pode minimizar os impactos da exclusão digital. Assim como na educação presencial, a educação que utiliza as mídias interativas como meio para desenvolver seu projeto pedagógico pode constituir boas e más experiências de aprendizagem.

Nesse contexto, uma questão que se coloca, para além da ampliação do acesso às TICs, é a própria adequação das mídias aos objetivos educacionais, assim como o planejamento de um trabalho que articule e integre diferentes mídias, observando o potencial interativo dos recursos. Isso significa agregar à educação presencial as potencialidades das mídias interativas e não necessariamente pensar em termos de substituição.

Outro aspecto que causa bastante receio com relação às situações de aprendizagem que se utilizam das mídias interativas (por exemplo, ambientes de *e-learning*, videoconferências etc.) diz respeito à questão da relação aluno-professor e a (im)possibilidade de estabelecimento de vínculos, certamente necessários a qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Em pesquisa de doutorado acerca do Programa PEC - Formação Universitária, Sarmiento (2003) concluiu que o uso extensivo das mídias não impediu a criação de vínculos entre alunos-professores e seus educadores, mas permitiu que eles se constituíssem na especificidade das próprias mídias:

As mídias interativas não impediram a efetivação dessa metodologia [referente às práticas pedagógicas do programa], o que fica evidente diante da formação sistemática de vínculos entre as alunas e seus processos de desenvolvimento por meio do programa. As professoras-alunas identificaram como e onde as mídias dificultaram. De modo geral, as dificuldades referidas não dizem respeito especificamente às mídias, pois caracterizam dificuldades também presentes nos processos de ensino e aprendizagem presenciais: o pouco compromisso dos docentes [formadores] com o seu trabalho (p. 276).

As mídias interativas requerem, mais que qualquer situação presencial, o planejamento da ação pedagógica e, além disso, um esforço bastante efetivo dos professores no seu próprio aprendizado, tendo em vista que, mais do que as crianças nativas nesse cenário tecnológico (algumas mais e outras menos inseridas), os adultos têm que se inserir nesses processos sociais.

O impacto das TICs e das reflexões, receios e expectativas em relação a elas está presente na legislação educacional. Nas disposições transitórias, a LDB aponta os recursos tecnológicos de educação a distância como uma possibilidade para a realização de programas de formação de professores:

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:
III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

Outro aspecto que foi destacado pelo PNE considerou a necessidade de que os cursos de formação de professores garantissem o domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática docente.

Nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores, fica destacada a necessária aprendizagem relacionada às TIC como eixo da organização curricular. Esse documento ainda exige que:

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação.

Por fim, a presença das TIC na educação coloca-se nesse estudo não só como recursos a possibilitar a realização da formação para grandes contingentes de professores, em diferentes tempos e espaços, mas também como conteúdo fundamental no processo formativo de professores, tendo em vista que a ausência desse conhecimento na atualidade coloca professores e alunos em uma condição de exclusão.

No que diz respeito à formação de professores, concordamos com Rojo *et alli* (2005) que, se de um lado as condições de acesso às novas tecnologias vêm sendo propiciadas por várias iniciativas governamentais, de outro, programas de inclusão digital e de formação de professores para o uso das novas tecnologias têm deixado a desejar. Nesse sentido, alguns programas têm se preocupado com essa inclusão digital dos docentes, dentre eles o PEC – Municípios¹⁴, objeto de estudo dessa pesquisa.

¹⁴ O PEC - Municípios caracteriza-se por ser um **programa presencial** que tem apoio em diferentes mídias (impressa, digital, videoconferência e teleconferência).

2.3 Programas especiais de formação de professores: um modelo híbrido de formação inicial e continuada

Esse cenário constitui uma matriz de parâmetros no que diz respeito à proposição de cursos de formação de professores.

Visando a titulação e a formação dos professores, os programas especiais de formação docente constituem um modelo híbrido, pois integram aspectos da formação inicial e da continuada, e se consolidam como uma novidade em termos de política de formação de professores, tendo em vista que:

- visam a habilitar professores já em exercício profissional segundo a legislação vigente;
- constituem parcerias entre âmbitos da administração pública, universidades públicas e privadas;
- realizam uma formação continuada, tendo em vista seu público formado por professores em exercício;
- propõem uma inovação curricular por funcionarem, ao mesmo tempo, como uma formação inicial e continuada, devendo atender aos conteúdos básicos de uma formação inicial e ao, mesmo tempo, considerar a articulação desses com o momento do desenvolvimento profissional dos professores em exercício;
- utilizam as mídias interativas, seja no formato a distância, semipresencial ou presencial, como conteúdo de formação e meio para atender grandes contingentes de pessoas em diferentes espaços do país.

Algumas experiências de programas especiais podem ser apresentadas, de forma a ressaltar a importância de compreender seus objetivos e refletir sobre a necessidade de constituir um saber acerca destes.

Em nível federal, atualmente, para promover a formação inicial de professores em exercício sem a habilitação exigida, estão sendo desenvolvidos os programas **Proinfantil**, **Proformação** e **Pró-licenciatura**.

O **Proinfantil** é um programa de formação a distância de professores, em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil, e duração de dois anos. Seu público é constituído de professores que atuam em creches e pré-escolas e que não

possuem a formação mínima exigida pela legislação vigente, a habilitação em nível médio (magistério).

O **Proformação** é um programa de formação a distância de professores, também oferecido em nível médio, com habilitação ao magistério. Este programa consiste em ações de formação realizadas pelo MEC em parceria com estados e municípios. Este programa tem como foco de atuação professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em classes de alfabetização ou de educação de jovens e adultos das redes públicas de ensino do país que ainda não têm a habilitação exigida.

O **Pró-Licenciatura** é um programa de formação a distância de professores, oferecido a profissionais que exerçam a função docente nos anos finais do Ensino Fundamental e no ensino médio e que não possuam habilitação específica na área de atuação (licenciatura).

Em nível estadual, são várias as experiências de programas de formação de professores já atuantes nas redes de ensino, das quais destacamos três:

O **Programa Veredas** resulta de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e a Universidade Federal de Minas Gerais e constitui um curso de graduação plena que habilita para o exercício do magistério na Educação Básica, especificamente na Educação Infantil e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Atende a professores efetivos e atuantes do quadro permanente do magistério que tenham apenas o nível médio de escolaridade.

O **Curso normal superior de Ponta Grossa** realizou-se por meio da parceria entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e a Universidade Eletrônica do Brasil – UEB. Esse programa de formação teve início em setembro/2000 e habilitou em nível superior 2.577 professores das redes públicas e privadas em todo o Estado do Paraná, desenvolvendo uma carga horária de 3.200 horas (divididas entre módulos interativos, prática pedagógica, aproveitamento de estudos anteriores – nesse caso, o magistério em nível médio – e trabalho de conclusão de curso) (Mello e Dallan, 2002).

O **PEC – Formação Universitária** constituiu uma experiência de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível superior, resultado de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e três universidades paulistas: a USP, a PUC-SP e a Unesp. Formou, em 2002, 6.300 professores efetivos da rede estadual que tinham apenas o magistério em nível médio. Após a conclusão da edição do PEC – Formação Universitária, estabeleceu-se uma parceria entre a SEE-SP e as secretarias de educação dos municípios interessados em proporcionar uma formação similar a seu quadro de professores. No bojo dessa parceria, foi realizada a 2ª edição do PEC, para atender os

professores de diferentes municípios. Essa edição ficou conhecida como PEC - Formação Universitária Municípios ou PEC – Municípios, e constitui o objeto de nossa pesquisa.

Devido ao interesse dos municípios, o PEC – Municípios teve sua matriz curricular ampliada para atender aos conteúdos de formação relativos à atuação docente na Educação Infantil. Esses aspectos serão foco de detalhamento e de discussão posteriores, tendo em vista que constituem um importante esforço de integração na origem do programa, que pautou a realização de ações de gestão e de produção do material didático.

Por fim, uma experiência realizada em nível municipal, na cidade de São Paulo, foi o **ADI – Magistério**. Esse programa formou Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (profissionais de creche) em nível médio (magistério), atendendo à exigência mínima de formação prevista em lei.

Se para alguns esses programas representam um avanço considerável nas políticas de formação, em certos setores da sociedade eles têm sido alvo de crítica constante. Essas críticas centram-se em alguns aspectos que questionam sua qualidade:

- A duração dos programas: em geral, de cerca de dois anos, faz com que alguns considerem que se trata de uma formação "aligeirada". Em contraponto a essa idéia, deve-se considerar o reconhecimento da experiência profissional dos professores – previsto pela própria legislação – e o fato de a carga horária total de muitos desses programas ser superior à carga horária de cursos superiores regulares. De qualquer forma, não se pode deixar de considerar que, em muitos casos, o que parece determinar a duração desses cursos não são exatamente razões de ordem pedagógica, mas sim razões de ordem política. Embora devessem ser propostos como programas de Estado e não de governo, em alguns casos vemos que a finalização desses cursos coincide com o término de mandatos.
- A quantidade de formandos: o fato de muitos desses programas atenderem a grandes contingentes de professores, inúmeras vezes maiores do que o que se forma regularmente, traz à tona o receio de que essas formações repitam erros anteriores de outras formações tidas como **de massa**.
- O uso de mídias interativas de educação a distância: alguns desses programas, dado o número do público-alvo e muitas vezes sua dispersão em termos geográficos, utilizam-se de mídias interativas próprias da educação a distância, o que – embora para alguns seja uma qualidade positiva, pois, como já dito, produz um efeito agregado de inclusão digital para os professores – não é bem considerado por muitos.

Embora já presentes no debate educacional atual, tais divergências e críticas ainda carecem de maiores fundamentos, pois o impacto desses programas, dado o pouco tempo de suas existências, ainda é algo pouco investigado, o que, aliado à sua pertinência e à expressiva quantidade de professores que estão sendo graduados por meio deles, acentua sua relevância enquanto objeto de pesquisa.

No contexto do presente trabalho, a eleição do PEC – Municípios como objeto de pesquisa coloca-se, dentre os diversos motivos já indicados, por considerarmos que este programa constituiu em sua origem um esforço de integração curricular abrangendo diferentes dimensões e aspectos políticos, institucionais, acadêmicos, curriculares e, inclusive, em relação à formação de professores de dois segmentos de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).

A análise do desenvolvimento curricular desse programa, perspectivando dispositivos e espaços de integração, será nossa questão de reflexão. Para tanto, tendo delineado, no capítulo 1, os problemas, demandas e princípios que norteiam a nossa concepção de formação de professores, e, no presente capítulo, indicado alguns aspectos das políticas de formação que consideramos importantes no que se refere à compreensão dos programas especiais de formação, faz-se necessário precisar nossa compreensão acerca do desenvolvimento curricular e da noção de integração curricular, tendo em vista que esse conceito é central para a análise. Esses são os focos do capítulo 3.

Capítulo 3

Integração curricular: uma perspectiva para o desenvolvimento curricular

A integração [do ser humano] ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera de contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser 'situado e datado'. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua 'destemporalização'. Na sua acomodação. No seu ajustamento.

(Paulo Freire, 2007, p. 50)

A integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo. Concentra-se na vida tal como é vivida presentemente e não na preparação para uma vida futura ou nível escolar. Serve aos jovens para quem o currículo é dedicado e não os interesses especializados dos adultos. Diz respeito à análise activa e à construção de significados e não à mera assunção da validade de outros significados. E ressuscita a idéia de democracia através da centralização nos problemas, dos seus usos do conhecimento e do seu enquadramento participativo.

(James Beane, 1997, p. 29)

Neste capítulo, pretende-se discutir o conceito de integração curricular e possíveis contribuições dessa concepção para a reflexão acerca do currículo de formação docente. Para tanto, faz-se necessário delimitar a concepção de currículo em que nos apoiamos e, especialmente, a idéia de desenvolvimento curricular que, a partir de uma perspectiva integradora, abrange diferentes dimensões e etapas de concretização do currículo.

3.1 Currículo e desenvolvimento curricular

É consenso no debate educacional reconhecer a diversidade de entendimentos e posicionamentos acerca do conceito de currículo, seja devido às diferentes posições teórico-metodológicas sobre esse objeto de estudo, seja devido à amplitude do escopo de sua referência, como destaca Sacristán (1998):

O conceito de currículo adota significados diversos, por que, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular (p. 103).

Não é nosso objetivo resgatar essa diversidade de posicionamentos nesse debate, que concebem o currículo como representação da cultura na escola, intenções educativas e caminhos a percorrer, plano de ensino ou como rol de objetivos e capacidades ou expectativas de aprendizagens ou atividades realizadas, enfim, as mais diversas acepções para tal designação, mas tão-somente recortar alguns pontos que representam “saltos qualitativos” nas postulações sobre currículo e que podem ajudar a delinear a concepção que adotamos.

A idéia de currículo como um plano de estudos ou rol de conteúdos vem sendo criticada por autores da área, que procuram superar uma concepção tradicional – considerando o conjunto de circunstâncias contextuais, inclusive de posições ideológicas e relações de poder – que necessariamente impacta e, mais que isso, constitui o desenvolvimento de uma proposta curricular. Nesse sentido, destaca Sacristán (1998):

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os

problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo (p. 17).

A presença constitutiva, no currículo, das relações sociais e de poder põe por terra qualquer tentativa de adesão a uma concepção de currículo neutro, como se a seleção de conteúdos e o planejamento das próprias experiências educativas fossem feitos apoliticamente. Ainda com Sacristán (1998), pode-se reforçar que *a assepsia científica não cabe neste tema, pois no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro (p. 17).*

Nesse sentido, a emergência de reflexões críticas sobre a concepção de uma educação de caráter mais conservador constituiu uma virada nas concepções acerca da seleção dos componentes curriculares. De uma perspectiva tradicional, em que o foco era “quais conteúdos selecionar”, passou a figurar uma perspectiva crítica e pós-crítica que visava a reconhecer o “por quê”, “para quê” e “para quem” alguns conteúdos eram selecionados e outros não. Além disso, a própria idéia de conteúdo de aprendizagem restrito a fatos e conceitos, pelo menos no nível das pesquisas acadêmicas, dos documentos oficiais e dos projetos pedagógicos, tem sido ampliada para abranger aspectos procedimentais e atitudinais, além de valores e normas, intrínsecos ao processo de aprendizagem (Alonso, 2000; Coll *et alii*, 2000).

Uma perspectiva crítica do desenvolvimento curricular ilumina questões constitutivas desse processo complexo que é a definição do currículo. Como destaca Pacheco (2000, p. 8), a partir de uma perspectiva dinâmica e processual, *o currículo, e todo o processo de seu desenvolvimento, é uma intersecção de práticas com a finalidade de responder a situações concretas.*

As práticas às quais o autor se refere são concretizadas em diferentes espaços (escola, comunidade, órgãos administrativos federais, estaduais e municipais) que, por sua vez, congregam diferentes atores e discursos por vezes convergentes, por vezes contraditórios e divergentes.

A pluralidade de discursos que caracteriza a construção curricular é fundamento para nosso trabalho de pesquisa, por isso não é excessivo ressaltar que propor, construir, desenvolver e analisar currículos implica considerar o processo contínuo de negociação, elaboração e construção de sentidos que acontece entre atores com diversas posições sócio-políticas, com vistas a objetivos de formação humana.

É possível afirmar, inclusive, que conflitos, confrontos, fragmentações e contradições são, na maioria dos momentos, mais freqüentes que concordâncias, congruências e harmonias. No cerne dessa condição, temos considerado a importância de possibilitar espaços de integração das experiências e do conhecimento, além da integração social.

É aqui que aproximamos a nossa compreensão acerca da idéia de integração à proposição de Paulo Freire:

A integração [do ser humano] ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera de contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser 'situado e datado'. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua 'destemporalização'. Na sua acomodação. No seu ajustamento (2007, p. 50).

Nossa direção de pesquisa é, a partir de fragmentações que podem ser observadas nos diversos momentos e âmbitos da concretização curricular, propor movimentos que busquem integrar saberes e percursos com vistas a compor espaços coerentes de formação humana, no limite, em que sejam possíveis as construções de sentidos e significados para a experiência humana.

Tendo em vista o processo de desenvolvimento curricular, podemos destacar uma importante dicotomia, por nós considerada uma fragmentação nesse processo, que compreende o currículo como ora determinado por órgãos administrativos, ora determinado no espaço escolar, como se esses âmbitos fossem independentes entre si.

Essa fragmentação é representada no desenvolvimento da teoria curricular, de um lado, por uma perspectiva técnica, em que a administração central tem papel principal na normatização e regulação curricular e os diferentes atores no âmbito da escola têm suas ações determinadas por esses normativos, e, de outro, por uma perspectiva prática e crítica, em que o centro do desenvolvimento curricular é a escola e seus atores envolvidos em um processo de deliberação prática (Pacheco, 2000).

Não tem sido raro nos depararmos com análises curriculares que privilegiam uma ou outra perspectiva, o que nos leva a responsabilizar, criticar ou mesmo esperar soluções

milagrosas, seja dos órgãos administrativos e políticos, seja de professores e educadores no âmbito da escola. O descompasso entre o que se propõe e o que se realiza também decorre de fragmentações entre esses diferentes âmbitos da concretização curricular.

Esse descompasso pode ser compreendido se pensarmos que a escola realiza uma espécie de filtragem, de mediação (Alonso, 2000) em relação às inovações propostas pelos demais âmbitos do sistema educativo, especialmente o político-administrativo.

Seja por resistências à mudança, seja por discordarem dela e não reconhecerem suas práticas ou a consideração de suas realidades nas prescrições curriculares, não tem sido raro nos depararmos com apropriações, nos discursos dos professores ou documentos escolares, que não se verificam nas práticas, ou mesmo com o rechaço dos professores em relação às ações de política curricular.

Concordamos com Pacheco (2000) em que a realidade curricular é resultante de variadas forças de influência e, nesse sentido, *não se pode dizer que o currículo seja exclusivamente o território organizado pela administração central ou pela escola e professores* (p. 9). Porém, ainda é prática corrente a separação entre os que elaboram e os que executam o currículo.

Assim, uma perspectiva que visa a superar ou, pelo menos, minimizar os efeitos da fragmentação entre o nível administrativo de decisão curricular e a realidade concreta da escola assume diferentes contextos (político/administrativo, de gestão e de realização) no processo de tomada de decisão curricular. Para Alonso (2000), um currículo:

Enquanto projecto a ser construído de forma articulada e coerente nos seus diferentes níveis de concretização é por natureza aberto e flexível, pois o seu desenvolvimento exige tomada de decisões, investigação, resolução de problemas, reflexão e abertura ao meio, como processos imprescindíveis para adequação à diversidade de necessidades e características dos contextos e dos alunos (p. 62).

Assim, a tomada de decisões curriculares que visa a superar a fragmentação e, portanto, busca constituir processos de desenvolvimento curricular integrados, garantindo a contextualização de suas ações e reflexões, tem como norteador a realidade concreta de sua intervenção, suas opções e problemas. Nesse cenário, as relações sociais, que são também de poder, garantem os espaços de diálogo ao assumir a diversidade de compreensões e deliberações frente aos fenômenos humanos.

Compreender e propor currículos requer, em uma perspectiva de integração, a atenção ao processo de desenvolvimento curricular, processo esse que envolve diversas intenções

educativas, diferentes âmbitos de concretização, assim como diferentes realidades de intervenção. Na definição de desenvolvimento curricular de Pacheco (2001, p. 65), podemos identificar essa pluralidade de aspectos:

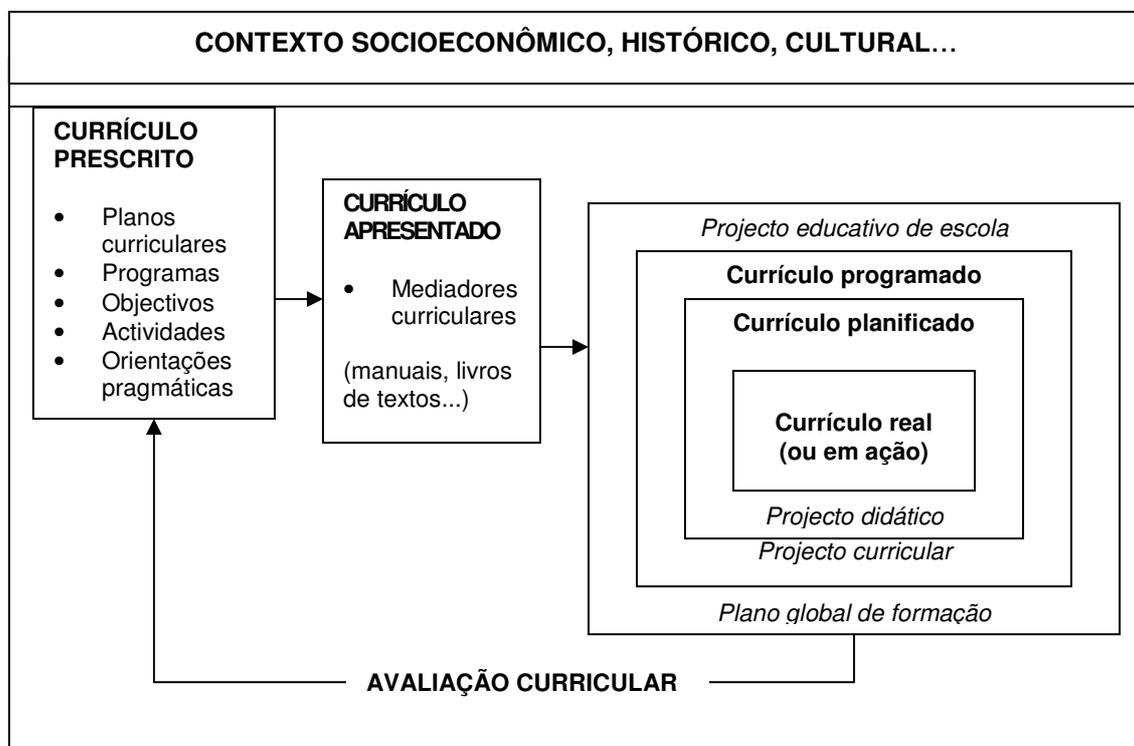
Não só ao momento de construção do currículo mas também ao momento de sua implementação, o desenvolvimento curricular é um processo complexo e dinâmico que equivale a uma re(construção) de tomada de decisões de modo a estabelecer-se na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didático.

Nesse sentido, assume-se aqui a idéia de que o desenvolvimento do currículo envolve diversos atores, momentos e âmbitos na sua concretização. Tal como destacado por diferentes autores (Sacristán, 1998; Pacheco, 2001; Alonso, 2000), a análise e a problematização do currículo demanda uma perspectiva integradora de diversos contextos que vão além da prática pedagógica realizada na sala de aula, mas envolve também dimensões administrativas, de políticas públicas, de produção de recursos e de conhecimentos na área, dentre outras.

A noção de desenvolvimento curricular refere-se a um processo dinâmico de construção do currículo, que envolve os momentos de sua concepção, implementação e avaliação, norteado por uma intencionalidade orientadora e não determinante da prática (Pacheco, 2001).

A análise de um processo de desenvolvimento curricular deve prever, de forma ecológica e complexa, o olhar para forças diversas que influenciam a concretização de um currículo. Essas influências provêm dos órgãos administrativos, das escolas, das universidades, das associações de professores, das editoras, das famílias, enfim, de uma multiplicidade de atores que fazem do desenvolvimento do currículo palco de disputas, negociações, convergências, de contradições e conflitos, que são mobilizadores e norteadores da direção e da intencionalidade do projeto curricular.

Faz-se ainda necessário destacar os contextos¹⁵ de concretização curricular já definidos por autores na área (Sacristán, 1998; Alonso, 2000; Pacheco, 2001, entre outros). Objetivando uma melhor sistematização e compreensão do processo de desenvolvimento curricular, a partir de seus âmbitos de decisão, vale observar a figura a seguir (Pacheco, 2001, p. 69):



É importante ressaltar que os contextos de concretização curricular descritos constituem elementos em um modelo de decisão curricular que engloba os aspectos a seguir:

- Constitui um modelo explicativo e não prescritivo do processo de concretização curricular;
- Dos contextos devem decorrer decisões contextualizadas, pautadas pela autonomia de cada contexto e sustentadas por relações de interdependência;
- As relações hierárquicas de dependência são consideradas na delimitação de certas competências curriculares, porém devem garantir a interpretabilidade e flexibilidade de qualquer decisão;

¹⁵ Na literatura educacional, há uma ampla variedade de designações aos elementos: contexto, níveis, etapas... Optaremos pelo uso do termo *contexto* de concretização curricular, tendo em vista o caráter hierárquico que as demais designações implicam.

- d) O *design* curricular deve ser compreendido numa perspectiva processual, aberta e dinâmica, potencializando em cada contexto opções, decisões e problemas a serem considerados (Pacheco, 2001).

Vale ressaltar que, apesar de propor uma condição de inter-relação, dependência e organicidade, esse modelo de compreensão não exclui a contradição e o conflito permanentemente presentes na decisão curricular. Para Sacristán:

Os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependências estritas uns com os outros. São instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso. Em geral, representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de 'conflito natural', como em qualquer outra realidade social, abrindo, assim, perspectivas de mudança nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situação frente às quais tomar partido etc. (Sacristán, 102).

Mesmo pensando em perspectivas integradoras, os conflitos a que se refere Sacristán e um conjunto dos teóricos críticos nunca deixarão de existir, pois constituem a realidade social. Podemos pensar em superações de conflitos em uma ou outra circunstância, mas a tensão entre a sociedade instituinte e a sociedade instituída, a história feita e a história se fazendo, tal como Castoriadis aponta, caracteriza o social-histórico.

O modelo de análise escolhido nesta pesquisa, de considerar os diferentes contextos curriculares, é um dentre outras possibilidades, que visa a jogar luzes em processos de proposição e desenvolvimento de ações de formação docente.

É possível encontrar, na atualidade dos estudos curriculares, críticas a essa opção teórico-metodológica. Macedo (2006), em artigo que analisa a produção bibliográfica brasileira na área, destaca a problemática de que a integração entre as diferentes dimensões do currículo fica prejudicada, tendo em vista que a sua proposição já efetua dicotomias entre produção e implementação, currículo formal e currículo em ação.

Defendo que, ainda que Young e Whitty (1977) e Goodson (1995) advoguem a integração entre essas dimensões do currículo, a sua própria existência acaba por

reforçar a separação entre produção e implementação de propostas curriculares, consolidando uma visão prescritiva do currículo (p. 101).

Compreendemos a preocupação de Macedo, ao apontar para o risco de manutenção de dicotomias na análise curricular, especialmente tendo em vista, no caso dessa pesquisa, a opção por ilustrar e orientar a análise utilizando-se da representação por meio de um quadro esquemático (que sempre é limitada) que descreve as relações entre os contextos de concretização curricular.

Discordamos, porém, da inevitabilidade dessa condição de dicotomização e da impossibilidade de uso desse caminho metodológico de forma mais integrada. A atenção a esses aspectos deve ser condição para o desenvolvimento da análise do objeto de pesquisa. Consideramos que a idéia de contextos de concretização curricular sistematiza, de forma esclarecedora, as diversas influências decisórias e executoras na proposição de um programa de formação de professores de natureza pública.

Tendo em vista essa opção teórico-metodológica, a compreensão de cada um dos contextos de decisão curricular é fundamental para nossa reflexão.

- **Currículo prescrito**

A reflexão acerca do desenvolvimento de um currículo nas mais variadas situações educativas ou níveis de sua concretização não pode prescindir da atenção ao nível da intervenção política sobre o sistema curricular.

É no cerne da política curricular que acontecem os embates e definições sobre as estratégias e modos de seleção, organização e perspectivas de inovação do currículo no sistema educativo de uma determinada sociedade. Nesse processo, também são definidos os diferentes atores, responsáveis pelas definições e devidas realizações no âmbito educativo.

Para Sacristán (1998), *a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular (p. 109).*

Assim, o currículo prescrito corresponde ao conjunto de prescrições e orientações que regem a ordenação de um determinado sistema educativo e funcionam como ponto de partida para a elaboração dos diferentes mediadores curriculares. Segundo Pacheco, é o

currículo sancionado pela administração central e que é adoptado por uma estrutura organizacional escolar (Pacheco, 2001, p. 69).

Nessa direção, as prescrições curriculares concretizam a idéia de currículo comum ao indicar diretrizes, conteúdos ou objetivos de aprendizagem para os diferentes níveis de ensino de um sistema educativo. Supõem, assim, um projeto de cultura comum norteando a escolaridade obrigatória.

Aproximamo-nos aqui de todo o debate acerca da questão do currículo comum que, de um lado, aponta para a idéia de democratização do ensino – em que todos os cidadãos têm acesso à educação – e de definição dos conteúdos comuns e não baseados em segmentações sociais e, de outro lado, aponta para as estratégias de controle sobre o trabalho educativo nos seus diferentes âmbitos, especialmente da docência.

Além disso, a questão da seleção dos conteúdos e de outras aprendizagens mantém-se como ponto de extrema importância para o currículo, tendo em vista o ainda atual questionamento da teoria crítica acerca de “quem” seleciona os conteúdos, “para quem” e “por que” alguns conteúdos estão presentes nos documentos oficiais e outros não.

As prescrições curriculares, ao menos no nível documental, têm se preocupado em garantir uma base de conhecimentos comum, assim como uma base diversificada que atenda aos diversos grupos sociais e locais, mas tem sido uma grande dificuldade, no âmbito da escola, realizar a tarefa de concretizar o trabalho com esses documentos no processo de desenvolvimento curricular. Isso porque a superação de uma idéia de “Cultura”, no sentido clássico, e a adesão à idéia de culturas¹⁶ dificulta ainda mais a pergunta e a tarefa de definir que elementos da cultura (e de que cultura) tomarão parte no currículo.

Acerca do currículo prescrito, ainda se pode destacar a legitimidade da administração central para prescrever o currículo, conforme Pacheco, se adotada uma perspectiva processual, dinâmica e aberta no desenvolvimento curricular.

Com efeito, quando se fala de prescrição não se deve entender num sentido de determinismo absoluto, com a acção providencial da administração, mas num sentido de orientação e estimulação já que existe uma responsabilidade político-

¹⁶ Tal como define Veiga-Neto, (...) hoje se prefere falar em culturas, para designar *qualquer lugar social onde não apenas se dão constantes lutas pela imposição de significados, valores e modos de vida, como, também, se constituem subjetividades e se dão poderosos processos de regulação social* (Veiga-Neto, 2004, p. 53).

administrativa na ordenação de uma cultura de escola de que o currículo é o seu instrumento principal.

Enfim, o teor do currículo prescrito, concretizado em documentos oficiais, diretrizes curriculares, regulamentações etc., pode ser mais ou menos determinista, com maior ou menor espaço de autonomia para seus atores e nos diferentes âmbitos, enfim, mais ou menos democrático.

- **Currículo apresentado**

Compreende-se o currículo apresentado como sendo as iniciativas de interpretação dos programas oficiais, que se concretizam na forma de referencial e parâmetros curriculares, orientações didáticas, materiais didáticos, designados *mediadores curriculares* (Pacheco, 2001), *materiais mediadores* ou *meios estruturadores do currículo* (Sacristán, 1998).

A idéia de considerar um material didático como sendo um mediador se coloca tendo em vista o fato de que as prescrições curriculares são, pelo seu caráter mais amplo em termos dos norteamentos das opções e posicionamentos pedagógicos, pouco operativas no sentido da orientação da prática concreta e cotidiana dos professores. Dessa forma, considerando que a maior parte dos professores não costumam acessar diretamente o currículo prescrito ou ainda tem dificuldades para pensar em formas de sua concretização, justifica-se o caráter mediador dos materiais didáticos, que dá pistas mais concretas para o planejamento pedagógico (Sacristán, 1998).

Nessa perspectiva, esses mediadores:

- a) São os tradutores das prescrições curriculares gerais e, nessa mesma medida, construtores do seu verdadeiro significado para alunos e professores;*
- b) São os divulgadores de códigos pedagógicos que levam à prática, isto é, elaboram os conteúdos ao mesmo tempo que planejam para o professor sua própria prática; são depositários de competências profissionais;*
- c) Voltados à utilização do professor, são recursos muito seguros para manter a atividade durante um tempo prolongado, o que dá uma grande confiança e segurança profissional. Facilitam-lhe a direção da atividade nas aulas (Sacristán, p. 157).*

O debate sobre os mediadores curriculares é amplo e conflitante. Há aspectos que podem ser considerados negativos, como a adoção especificamente de manuais didáticos, que dizem respeito à rotinização das práticas letivas (muitas vezes, demandadas pelos professores por não saberem o que fazer em sala de aula), a uniformização curricular, o controle implícito sobre os professores (nesse caso, quando há interesse das instâncias superiores de estabelecer esse controle direto) e a desqualificação da atividade do professor (especialmente no que se refere às ações de planejamento e avaliação).

Quanto aos aspectos positivos da adoção desses mediadores, pode-se indicar um apoio ao trabalho do professor, especialmente na diversificação das atividades propostas, a motivação dos alunos com os aspectos gráfico e icônico, dentre outros (Pacheco, 2001).

Atualmente, tendo em vista a disseminação do uso dos livros didáticos na escola básica, o debate sobre os materiais didáticos tem se ampliado e aprofundado na direção de compreender e refletir acerca da sua elaboração, da avaliação da qualidade e das concepções que o norteiam, assim como da própria questão da forte influência do mercado editorial nesse cenário.

No contexto desse trabalho, não adentraremos a amplitude desse debate, porém, pontuaremos nossa posição acerca da concepção dos materiais didáticos específicos para a formação de professores, indicando alguns caminhos norteadores para sua análise.

Concordamos com Pacheco (2001) e Sacristán (1998), a respeito da compreensão dos materiais didáticos enquanto mediadores curriculares.

Os materiais didáticos usados na formação de professores são portadores de vozes e posições acerca da prática pedagógica e, dessa forma, sugerem determinados caminhos de formação na direção de um determinado perfil de professor e da atuação que se espera ver realizada. Colocam-se, assim, como instrumentos mediadores da relação entre o professor em formação e todo um campo de conhecimento, organizado em termos de leituras, atividades e propostas de reflexão, visando à formação de professores.

Aproximamos essa compreensão acerca do material didático da proposição de Bakhtin (1997) sobre o livro enquanto ato de fala impresso:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da

comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc (p. 123).

Nesse sentido, consideramos que, assim como o livro, o material didático produzido com propósitos de formação de professores “dialoga” com formandos e formadores em direção a determinada perspectiva de formação. Assim, constituem um elemento mediador importante no processo de ensino-aprendizagem dos adultos, professores em situação de formação.

Esse material pode ser utilizado diretamente pelo professor em formação, possibilitando determinados tipos de reflexão ao docente que desenvolve as atividades propostas no material didático, considerando o “eco” que aquele objeto, o material didático, faz surgir em determinado momento e condição de sua aprendizagem.

Conceber o material didático dessa maneira pode colocá-lo em um lugar de suficiência, como se ele se bastasse por si. Nesse caso, bastaria encontrar a boa forma de um material e uma certa adequação a um público e a formação poderia ser realizada.

Porém, a existência do material didático por si mesmo nos parece insuficiente, apesar de considerarmos a necessidade de seu constante aprimoramento e diversificação, tendo em vista não acreditarmos na existência de um só modelo.

Se pensarmos na qualificação da formação docente, especialmente no que diz respeito à possibilidade de contextualizar esse material didático para o professor ou grupo de professores em formação e integrá-lo à sua realidade, é fundamental pensarmos na atuação do formador de professores como o mediador, por excelência, nesse processo.

A mediação do formador de professores amplia de forma significativa as possibilidades de resignificação da prática pedagógica. Dito de outra forma, a intervenção desse formador pode, nos dizeres vygotksyanos, criar novas zonas de desenvolvimento proximal que, por exemplo, o trabalho “solitário” do professor com o material não teria possibilitado ou em uma direção na qual esse trabalho não tivesse ido. Nesse sentido, ressalta-se também a interação dos professores, que pode reverter em espaços de aprendizagem que o professor sozinho ou apenas com o livro não alcançaria.

Como já destacamos, no livro ou no material didático há sempre um sujeito que “fala” – aliás, que orchestra vozes, como já postulou Bakhtin (1997) –, sendo isso, inclusive, sua dimensão simbólica, que sempre supõe sujeitos, o que possibilita que ele seja considerado um mediador. No entanto, essa situação de interação, não permite réplicas e trélicas efetivas, mas tão-somente um revozear (que por vezes não é significativo, por não se integrar a contextos locais e situações específicas) ou, quando muito, uma réplica confinada ao solilóquio, que é sempre mais restritiva. O outro (que pode nos inquirir diretamente) nos obriga a buscar completudes (ainda que provisórias) de nossos pensamentos, nos obriga a demonstrar como concretizar nossas intenções.

Assim, no que se refere ao uso de materiais didáticos no contexto da formação docente, merece destaque a importância da interação que se estabelece entre professor em formação e formador, mediados por um material didático.

Aqui se coloca uma importante questão: um material didático pode deixar mais ou menos espaço para o formador, pode se propor a servir-lhe de apoio ou a substituí-lo, o que, não raramente, acontece. Ao querer dizer/garantir tudo, ao tentar estabelecer relações diretas com seu interlocutor privilegiado – os formandos –, pode anular o papel do formador, que se torna, assim, uma espécie de ventríloquo. Ao contrário, o material também pode criar condições para o formador realizar seu planejamento e sua atuação, inclusive fornecendo subsídios para ele em suas orientações de uso.

Há, assim, uma rede de mediações em jogo – materiais didáticos medeiam a relação entre formandos, saberes de referência, prescrições curriculares; professores medeiam a relação entre formandos, saberes de referência, prescrições curriculares e saberes experienciais, para citar apenas duas – que precisam ser devidamente hierarquizadas.

A mediação mais importante a ser privilegiada é a do formador, que pode ser mais significativa, na medida em que pode considerar mais de perto os saberes dos seus formandos e, como já sublinhado, suas realidades educacionais. Essa condição não é diferente do que se pretende para a Educação Básica, tendo em vista a expectativa de um professor ativo e crítico em relação à definição e ao uso dos materiais didáticos, especialmente o livro didático. É por isso, e pelo caráter de possibilitar réplicas contextualizadas, como já dito anteriormente, que a mediação do material didático deve se submeter à do formador. Esse é um importante critério de qualidade de um material didático¹⁷.

¹⁷ Para além do próprio material, é necessário considerar a forma de uso do mesmo pelo formador/professor. Mas como foge ao escopo dessa pesquisa investigar a forma de uso de um

A qualidade dos diversos tipos de mediadores curriculares deve ser avaliada também a partir de outros critérios, que vão desde a clareza dos conteúdos, sua organização e os aspectos editoriais até seus princípios éticos, políticos, ideológicos e estéticos, tendo em vista que são o meio de concretização de uma política educativa.

Além disso, como já apontamos, o fato de serem a concretização de uma perspectiva de formação de professores supõe que a elaboração desses recursos pauta-se por determinados tipos de atividades a serem desenvolvidas. A análise dessas atividades nos dá pistas acerca dos pressupostos de formação veiculados. Dessa forma, a reflexão acerca desses materiais constitui um importante aspecto na compreensão do desenvolvimento curricular de um programa de formação docente.

- **Projeto educativo de escola**

O projeto educativo corresponde ao detalhamento realizado no âmbito da instituição educativa, especialmente ao currículo moldado pelos professores a que se refere Sacristán (1998).

No âmbito do projeto educativo da escola, com a inclusão do plano global de formação, o currículo é (ou deveria ser) planejado em grupo e individualmente pelos professores.

Certamente essa definição de trabalhos em grupos de professores ou individuais será extremamente variável a depender das estratégias de organização do cotidiano da escola e das condições de trabalho. Há escolas que enfatizam e investem na realização de trabalhos em grupo, o que, consideramos, facilita o desenvolvimento de um currículo integrado.

Em outras escolas, pelos mais variados motivos, o planejamento do professor é realizado praticamente de forma individual, ficando os momentos de encontros coletivos restritos a questões relativas ao comportamento de alunos, decisões administrativas e burocráticas.

O currículo planejado não é a aplicação direta do currículo prescrito. As possibilidades de interpretação desse tipo de texto são variáveis de acordo com a mediação que a comunidade escolar e seus diversos atores realizam.

Assim, quanto mais integrada a equipe escolar e participativa no processo de elaboração curricular, mais orgânicas e coerentes serão as ações pedagógicas.

material didático, não teceremos considerações sobre esse aspecto. De qualquer forma, um material pode propiciar um melhor ou pior uso.

Especialmente neste nível de concretização do currículo destaca-se a importância do protagonismo docente no processo de desenvolvimento curricular, conforme discutido no capítulo 1, que abordou a questão do desenvolvimento profissional docente.

Por ora, é importante apontar como elementos definidos no âmbito da instituição educativa são fatores fundamentais na concretização curricular, considerado o espaço de autonomia de seus diversos atores e seu papel de mediadores, e não meros aplicadores, dos demais níveis de concretização. Esse movimento objetiva por fim realizar um plano de formação que tem influência de todos esses âmbitos.

Conforme Pacheco (2001), um projeto educativo consiste em uma primeira definição no contexto de gestão do currículo. A importância e, segundo a legislação brasileira, a obrigatoriedade da elaboração de um projeto pedagógico é apontada especialmente no que respeita à historicidade da escola e o ponto comum de um trabalho coletivo. O projeto educativo é

[um] Documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa (p. 90).

Pacheco (2001) ainda detalha, a partir do projeto educativo, a elaboração de um projeto curricular ao se referir à modelagem dos conteúdos pelos professores, atendendo à particularidade da escola, dos alunos e da comunidade de professores.

Nesse nível de concretização do currículo, estão fortemente presentes as ações de formação de professores e dos demais profissionais da escola, tendo em vista que essas, de diferentes formas, visarão à qualificação do trabalho escolar. Ressaltem-se aqui as formações em serviço que podem vir a criar condições para a construção de um currículo coletivo e coerente com as características da comunidade escolar.

- **Currículo real**

Diz respeito ao currículo em ação, tal como define Sacristán (1998), e consiste no currículo que acontece na prática diária da escola e que, nas ações/processos de avaliação, costuma ser cotejado com o currículo oficial (Pacheco, 2001, p. 70).

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz na realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (Sacristán, 1998, p. 201).

O currículo em ação é, assim, o objetivo maior de todo esse percurso de decisão curricular. Debates, confrontos e concordâncias de posições, elaborações e proposições nos diferentes âmbitos têm, no limite, o foco na melhoria da aprendizagem, na consolidação de uma escola que atenda ao papel de formar os cidadãos.

A descrição do processo em diferentes níveis de sua concretização aponta para uma proposta de trabalho que garanta espaços de integração das diferentes dimensões e fatores que implicam a complexidade do processo. A proposição de um modelo integrador e compreensivo (Alonso, 2000) visa a superar, ou pelo menos minimizar, o impacto de fragmentações historicamente construídas e que se mantêm no processo de escolarização.

3.2 Sobre a integração curricular

A dinâmica descrita acerca dos diferentes níveis e contextos de decisão curricular aponta para uma tentativa de compreender uma realidade complexa e multifacetada, tendo em vista a diversidade de forças que impactam nessa realidade e, por isso mesmo, as contradições, conflitos e crises que constituem esse(s) cenário(s) de construção de currículos.

Um aspecto que tem estado presente na preocupação dos educadores diz respeito às fragmentações recorrentes e estruturais que dificultam o trabalho educativo.

Algumas já foram apontadas no decorrer das discussões, como fragmentações no desenvolvimento profissional docente e no processo de concretização curricular; outras serão apontadas adiante.

Tendo essa preocupação, até como forma de contraposição, buscaremos, na integração curricular, uma possibilidade de análise e de construção do currículo que contribua com a superação dessas fragmentações, visando um currículo significativo em termos do processo de aprendizagem a que serve.

O atual estado do debate educacional acerca da integração curricular remete quase sempre à referência aos projetos multi ou interdisciplinares. Prova disso é que, em várias situações no decorrer do desenvolvimento deste trabalho, ao relatar o nosso problema de pesquisa, fomos questionadas por outros pesquisadores: então, seu trabalho é sobre interdisciplinaridade?

Certamente, essa associação tão direta não é sem sentido. A interdisciplinaridade é uma forma de organizar o currículo tendo em vista certos mecanismos de integração, visando prioridades específicas no processo educativo (a mais referida diz respeito à possibilidade de construção de sentido acerca do conteúdo pelo aluno). Porém, essa não é a única forma de currículo integrado e a referência a alguns aspectos históricos indicam a pluralidade de sentidos em torno do conceito de integração.

Aspectos históricos da integração curricular

Não é de hoje que o conceito de “integração” tem sido foco de atenção de educadores, psicólogos, sociólogos, filósofos, enfim, de pensadores de distintas áreas de conhecimento, que produziram em torno desse termo compreensões diferenciadas.

De forma bastante breve, com o intuito de apontar alguns aspectos desse debate quando da emergência da idéia de integração curricular que pretendemos discutir, é possível destacar diferentes acepções do termo *integração*.

Tendo em vista um enfoque mais sociológico, podemos destacar a importância que o conceito de integração social adquiriu, especialmente numa perspectiva durkheimiana, no decorrer do século XIX, época marcada por um forte movimento de construção dos Estados Nacionais e pelo papel social da escola pública no que diz respeito à promoção da unidade social.

No tocante mais diretamente à educação, nos finais de 1800, Beane (1997) destaca a idéia de correlação das áreas de estudo, conhecida como “integração dos estudos”, por Johann Herbart, importante educador alemão. A noção herbartiana de integração é considerada ponto de origem para a matriz de pensamento acerca da organização curricular pautada nas disciplinas de referência que, em meados do século XX, culminará com o pensamento de Bruner.

Em meados de 1920, já no século XX, Beane destaca a influência da psicologia da gestalt sobre o conceito de integração, especificamente a partir da noção de personalidade integrada. Havia aqui a atenção voltada à integração pessoal e social, ou melhor, aos

processos pelos quais as pessoas supostamente procuravam a unidade entre os seus comportamentos e valores, entre o eu e o meio circundante etc. (Beane, 1997, p.14).

A idéia de integração curricular emergiu no cerne do movimento da educação progressista que, por sua vez, não se caracterizou como um processo unificado, homogêneo. Ao contrário, podem-se identificar três tendências de reformas educacionais com objetivos e propostas bastante diferenciados, ilustradas a partir do contexto americano (Beane, 1997; Morrow e Torres, 1997), mas que também representaram uma realidade nas demais sociedades capitalistas no início do século (Morrow e Torres, 1997).

A primeira tendência das reformas educacionais no início do século XX, fortemente influenciada pelas demandas da urbanização e da industrialização, era representada pelos peritos da eficiência social que, a partir da aplicação dos pressupostos cientificistas modernos, visavam atender aos propósitos de formação da juventude para o trabalho (Beane, 1997; Morrow e Torres, 1997).

Os modelos de organização do trabalho, a saber, o taylorismo e o fordismo, que tinham em seus pressupostos a sistematização, a padronização e a máxima especialização do trabalhador com vistas à máxima eficiência do processo produtivo, influenciaram a organização do currículo, especialmente no que diz respeito à separação entre o trabalho manual e intelectual.

Nesse sentido, uma crítica já explicitada pelas teorias da reprodução social é reiterada por Beane (1997) ao sugerir que essa tendência curricular visava mais a manutenção de uma determinada ordem social do que a atenção às necessidades laborais humanas. Isso porque uma posição é considerar o trabalho como aspecto inerente ao desenvolvimento humano, de forma ampla e como espaço de inclusão e realização social, tal como Beane aponta, que atenda às necessidades laborais humanas. Outra, essa sim extremamente criticável, é propiciar uma adequação às relações de exploração próprias do mundo produtivo:

Tal como com as disposições de rastreio de aptidões no nosso tempo, não é difícil adivinhar que as combinações de raça, classe e/ou estatuto de imigração¹⁸ conduziram diferentes tipos de jovens a serem “guiados” para um tipo específico de vias (Beane, 1997, p. 31).

Esse direcionamento definiu, em linhas gerais, currículos voltados para rapazes, visando o trabalho manual ou a gestão, e para moças, incluindo uma *dose de ciência doméstica* junto

¹⁸ Merece ser incluída dentre essas características a questão do gênero.

às matérias básicas. Uma concepção de integração do conhecimento com vistas ao desenvolvimento das “vocações” e à aplicação na vida real era norteadora dos propósitos dos teóricos da eficiência social (Beane, 1997).

Uma segunda tendência nas reformas educacionais das primeiras décadas do século XX, fundamentada nos pressupostos rousseanianos de respeito à idade da infância, assim como nos estudos que tinham as crianças como objeto de investigação, visava organizar o currículo de forma “centrada na criança”. Nos Estados Unidos, um importante representante dessa tendência foi Stanley Hall. Algumas críticas foram feitas a essa tendência, dentre elas a de romantizar e naturalizar os interesses das crianças e adolescentes como se esses estivessem descolados de um contexto sócio-cultural (Morrow e Torres, 1997; Beane, 1997).

Essa perspectiva, fortemente centrada nos estudos do desenvolvimento humano, especialmente da psicologia da infância, de certa forma concebia como suficiente para a construção do currículo a garantia de aspectos da integração pessoal, do planejamento aluno-professor e dos projetos como centro da aprendizagem.

Por fim, uma terceira tendência, tal como destaca Beane (1997), estava vinculada ao movimento de expansão da democracia e de redução das desigualdades sócio-econômicas já bastante intensificadas no cenário da industrialização. No cerne desse debate, a escola era apontada como instituição fundamental na formação de crianças e jovens com vistas ao modo de vida democrático, sendo defendido o uso de problemas sociais na organização curricular e de práticas democráticas no planejamento e gestão escolares. Ao direcionar os propósitos educacionais e a própria organização curricular para a realidade social, os pressupostos da integração social, do planejamento colaborativo e do trabalho com o conhecimento integrado com o foco nos problemas sociais ofereciam *uma agenda prática para a educação democrática* (Beane, 1997, p. 32).

Assim, o conceito de integração vai tomando parte no movimento de educação progressista ao lado de idéias como escola democrática e currículo comum, opondo-se a uma concepção de educação desvinculada da realidade e dos problemas sociais. Importante representante dessa matriz de pensamento, especialmente pela ênfase na experiência e vivência dos alunos no processo educativo, foi John Dewey.

Nesse momento histórico, a proposição de um currículo comum surge no bojo da democratização do acesso à educação e na tentativa de superação da segmentação social por meio dos objetivos educacionais, segmentação especialmente representada pela idéia da “elite que pensa” e da “massa que executa”.

A década de 30 do século XX foi um período bastante profícuo para a (re)elaboração do conceito de integração curricular, buscando ampliar essa noção de forma a considerar

aspectos sociais e pessoais. Beane (1997) destaca um importante trabalho publicado por Hopkins e Armentrout, em 1931, que pontuou que a integração educacional abrangia aspectos da natureza do indivíduo e da função social da escola. Vale destacar o motivo da importância desse trabalho no contexto sócio-histórico da época:

Numa época em que a ideia de integração se encontrava em perigo crescente de ser ligada, apenas, ao movimento da actividade centrada na criança, esta foi uma advertência extremamente importante de que a escola também estava encarregue da integração social e de que a integração individual envolvia interacções num meio social (Beane, 1997, p. 37).

L. Thomas Hopkins tornou-se uma importante referência na teorização acerca da integração curricular. Em suas publicações, destacou aspectos relativos ao currículo integrado e à necessidade da organização deste em torno de *interesses imediatos e duradouros e das necessidades futuras garantidas do educando, utilizando materiais selecionados a partir de todas as áreas da herança social, independentemente da divisão das matérias* (apud Beane, 1997, p. 37).

Hopkins ainda criticou como inapropriado o uso do termo *integração* para descrever projetos curriculares, considerando que esses, na maior parte das vezes, centravam-se na questão do domínio dos conteúdos e não na integração pessoal e social (Beane, 1997). Essa diferenciação entre as abordagens inter-multidisciplinares e a integração curricular será retomada de forma mais detalhada posteriormente.

No Brasil, os impactos do movimento progressista podem ser observados a partir da análise do teor do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, documento histórico que retrata, no contexto da educação brasileira, as aspirações da Educação Nova.

Nesse documento, é bastante clara a preocupação com uma educação integral, orgânica, tendo em vista as significativas segmentações por classe social, gênero e idade características do ensino brasileiro. Assim, além de assumir a preocupação com uma educação integrada aos interesses e necessidades das crianças, característica forte da escola ativa, destacava também a necessidade de integrações da escola com a comunidade.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a

atividade que está na base de todos os seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento (Azevedo et alli apud INEP, 2004, p. 193).

E mais,

A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas (Azevedo et alli apud INEP, 2004, p. 193).

Esses destaques apontam a preocupação dos educadores brasileiros, desde as primeiras décadas do século XX, com a questão de um currículo integrado, incluindo aspectos da integração pessoal e social e do conhecimento.

Na década de 50, decorrentes de uma forte reação conservadora na educação, observaram-se diversos ataques ao movimento progressista e, nessa direção, à própria idéia de integração curricular. Recolocou-se a ênfase nos conteúdos e matérias curriculares, aspectos que estavam enfraquecidos a partir das reflexões da escola progressista, caracterizando uma concepção de currículo pautada nos *saberes valiosos* (Sacristán, 1998).

Contrariando essa reação, uma publicação de Paul Hanna e Arch Lang resume as características da escola integradora, na qual vale a pena observar a convergência das diferentes significações da palavra *integração* no contexto do currículo escolar:

- I. *Se a escola tem o objectivo de liderar a tarefa de integrar o nosso sistema de valores, então identificará e transmitirá os valores culturais, fará do bem-estar humano um ponto central na identificação dos valores, adoptará contactos com as diversas culturas, proporcionará o crescimento em relação ao pensamento social, [e] conduzirá os alunos a participarem de uma forma responsável nas acções cívicas.*

- II. *Se a escola tem como objectivo servir a comunidade local e nacional na adopção da integração, então actuará como um centro comunitário, mantendo fortes elos com a comunidade mais ampla, fazer-se-á apreciada, bem como aprovada, desenvolverá contactos com as diversas culturas, promoverá actividades humanitárias, proporcionará o desenvolvimento de vários tipos de competências sociais e especialmente de liderança integradora, planeará sistematicamente as aprendizagens comuns, adoptará o esforço cooperativo, [e] exemplificará métodos de acção democráticos.*
- III. *Se a escola tem como objectivo proporcionar um meio favorável à integração da personalidade individual, então fornecerá a cada criança o provimento das suas necessidades físicas e psíquicas, adoptará atitudes de afecto e de harmonia, fará com que as crianças tenham uma orientação de pessoas bem ajustadas, proporcionará variados padrões de desenvolvimento, ensinará através de uma aprendizagem em primeira mão, ensinará através de actividades que visarão um objectivo, adoptará um planeamento responsável, proporcionará o crescimento pessoal através de um esforço cooperativo, proporcionará o crescimento através da participação cívica responsável, facilitará o desenvolvimento do estatuto do adulto, [e] planeará a continuidade do desenvolvimento (apud Beane, 1997, p. 40-41).*

A integração curricular, então, ao longo da história de (re)construção desse conceito, constituiu uma perspectiva compreensiva de diferentes aspectos do processo educativo, a saber, a integração social democrática, a integração da personalidade e a integração da aprendizagem nos diferentes momentos do desenvolvimento humano.

A década de 60 do século passado foi marcada pelo auge do movimento curricular centrado nas disciplinas de referência. Esse movimento tem suas origens nos estudos herbartianos e culminou com o pensamento de Jerome Bruner acerca da estrutura das disciplinas. Conforme destaca Lopes (2002), os autores que partilham essa concepção têm nas disciplinas de referência e no conhecimento especializado as fontes para a organização do currículo e o norte que define os objetivos da educação escolar.

Vale destacar que esse pensamento, pautado na organização disciplinar do conhecimento, também tem suas preocupações com os mecanismos integradores do currículo, mais especificamente com a integração das disciplinas ou do conhecimento disciplinar. Conforme Lopes (2002):

Seja nos princípios de correlação e de épocas culturais dos herbartianos, seja pela compreensão das estruturas disciplinares correlacionadas capazes de permitir a resolução de problemas, segundo Bruner, seja ainda pela correlação e integração de diferentes domínios de significados e formas de conhecimento, em Hirst e Peters e Phenix, a integração situa-se como uma questão a ser considerada (p. 152).

A integração, nessa concepção, é então pensada sempre em torno das estruturas disciplinares e dos conhecimentos de referência. Nesse sentido, Lopes (2002) aponta o foco de atenção da noção de interdisciplinaridade para a valorização das disciplinas e suas inter-relações, condições para a construção de um currículo integrado, de acordo com essa concepção.

Nas décadas de 70 e 80 do século XX, o debate sobre a integração curricular foi marginalizado, segundo Beane (1997). A ênfase no discurso das competências manteve a preocupação no tecnicismo educacional e o movimento *back to basics*, o foco na organização curricular por disciplinas. Um certo contraponto era feito pelas escolas infantis, que em grande parte sustentaram trabalhos mais integrados, e pelos projetos interdisciplinares desenvolvidos na época.

Os trabalhos de Michael Young e Basil Bernstein *exploraram a dissolução das fronteiras entre as disciplinas e a abertura do currículo ao conhecimento quotidiano, na medida em que esses conceitos se relacionavam com a política acadêmica e de classe no interior e no exterior da escola* (Beane, 1997, p. 42).

O final dos anos 80 do mesmo século é marcado pela reaparição do termo *integração curricular*, porém relido de forma restrita à *questão da correlação de conteúdos e destrezas, a partir de várias áreas de estudo em torno de um tema qualquer* (Beane, 1997, p. 9), dando à integração um caráter mais técnico que progressista e compreensivo. Nesse sentido, tem sido deixado de fora o aspecto social democrático da integração que está na base da perspectiva da escola democrática, o que minimiza o poder dessa concepção curricular (sobre isso ver análise de Lopes, 2002, acerca da perda de potencial crítico da integração no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio).

Essa roupagem atual dada à integração curricular também pode ser identificada em um relatório publicado pela Unesco, ao sintetizar o conceito de integração curricular e definir ênfases:

No presente estudo, a integração implica a organização em um significativo conjunto de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes abordagens, bem como o desenvolvimento de uma linguagem comum, de forma a permitir intercâmbios conceituais e metodológicos. Convencionalmente, o termo "integração curricular" tem sido utilizado para designar a combinação de duas ou mais disciplinas para formar uma área de aprendizagem significativa que ajudaria a integração efetiva de experiências de aprendizagem pelo aluno. Num sentido mais lato, integração curricular refere-se à organização de experiências de aprendizagem nas quais o trabalho envolve competências relacionadas com mais de uma disciplina ou área temática. A integração pode também ser retratada na cooperação de diversos indivíduos e grupos de interesse no planejamento e implementação do currículo; mas esse aspecto não será considerado no presente síntese (Ranaweera, 1990, p. 5) ¹⁹.

A citação permite identificar a integração curricular como articuladora de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, abordagens e disciplinas com vistas à integração das experiências dos alunos. Além disso, faz referência ao sentido da integração diretamente relacionada à questão da cooperação e do trabalho conjunto em torno de temas de interesse; porém, a síntese a que se propõe o relatório opta por não considerar essa posição, como se verifica na citação.

A desconsideração desse aspecto, ou melhor, dessa posição acerca da integração curricular, retrata algo para o que os atuais educadores críticos vêm chamando atenção: a integração curricular tem sido relida e compreendida de forma restrita à correlação de conteúdos e/ou habilidades, ignorando seu potencial emancipatório.

Uma perspectiva crítica da integração curricular a concebe como:

uma concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de

¹⁹ No original: *In the present study, «integration implies the organization into a meaningful whole of different areas of knowledge and of different approaches, and the development of a common language so as to enable conceptual and methodological exchanges to take place» (Unesco 1986: 2). Conventionally, the term 'curriculum integration' has been used to denote combining two or more subjects to form a meaningful learning area that would help effective integration of learning experiences in the learner. In a broader sense, curriculum integration refers to the organization of learning experiences in which the work involves competencies related to more than one discipline or subject area. Integration may also be portrayed in the co-operation of various individuals and interest groups in the planning and implementation of the curriculum; but that aspect will not be considered in this synthesis (Ranaweera, 1990, p. 5).*

problemas e de questões significantes, identificadas em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo (Beane, 1997, p. 10).

Nessa direção, a integração curricular sustenta-se em pressupostos democráticos, tais como o próprio planejamento do currículo por alunos e educadores, e certamente não desconsidera ou minimiza a importância desse aspecto. Além disso, tem nos objetivos educacionais a inserção e a intervenção na realidade social como fonte do conhecimento, o que supõe a dissolução dos limites das próprias disciplinas em nome da compreensão das questões e problemas da realidade.

Matrizes de organização curricular e dimensões da integração curricular

Pela própria relação de proximidade e, muitas vezes, de identidade a que o uso do termo *integração* nos remete para significar posições diversas, faz-se necessário indicar algumas diferenças entre as formas de organizar o currículo, especialmente a partir dos diversos mecanismos de integração que caracterizam cada uma delas.

Tomaremos como referência a categorização proposta por Pinar (*apud* Lopes, 2002, p. 149). Para este autor, há três grandes matrizes de pensamento que norteiam a organização curricular.

A primeira diz respeito a um *currículo por competências, organizado em módulos*.

Essa perspectiva de organização curricular surgiu na década de 70, associada à formação de professores (Lopes, 2002), tendo se mantido na atualidade como importante e polêmica referência na área.

Conforme Lopes (2002) destaca, no currículo por competências, as disciplinas e os conhecimentos escolares não são centrais no seu processo de organização. Isto porque *estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos* (p. 150). Os módulos de ensino, princípio organizador do currículo nessa perspectiva, compreendem os saberes necessários à formação das competências, transcendendo os limites das disciplinas. Mesmo assim, a autora não exclui a possibilidade de as competências serem utilizadas como meio para o ensino das disciplinas acadêmicas, que seriam, nesse caso, o fim do ensino.

De acordo com Lopes (2002), são as competências os mecanismos de integração do currículo nessa perspectiva:

Assim sendo, as competências por si sós constituem-se como princípios de integração do conhecimento: há necessidade de articular saberes disciplinares diversos para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias. Porém, trata-se de uma integração que visa atender às exigências do mundo produtivo e que, portanto, submete os saberes articulados às mesmas exigências (Lopes, 2002, p. 150).

Mesmo considerando que o currículo organizado por competências supõe a atenção a mecanismos de integração, Lopes (2002) ressalta a perda do potencial crítico da integração. Isso porque, segundo essa autora, essa perspectiva, fundamentada inicialmente nos teóricos da eficiência social, visava atender às demandas dos processos de produção fordistas e tayloristas, e, atualmente, da sociedade pós-fordista. A autora critica:

Trata-se de um pensamento conformista, compromissado apenas com os processos de inserção social e que em nenhum momento tem por princípio focalizar como é possível à escola questionar o modelo de sociedade no qual está inserida (Lopes, 2002, p. 151)

Outras vozes acerca da competência se contrapõem à crítica de Lopes, configurando significativa polêmica em torno desse conceito. Tendo outra compreensão acerca da competência, também em torno do tema da formação docente, Canário (2006) aponta como uma importante transformação nessa formação profissional nos dias atuais a passagem de um modelo da qualificação para um baseado na competência. Para este autor:

Enquanto as qualificações são suscetíveis de acumulação, as competências, que não podem ser armazenadas, mas só produzidas em contexto, a partir da experiência de trabalho. (...) As competências profissionais não são, portanto, algo previamente construído durante o exercício profissional, são, pelo contrário, emergentes de processos de mobilização e confronto de saberes na ação, ou seja, no contexto do exercício profissional (p. 65).

Essas discordâncias são representativas das diferentes origens que emergiram na história desse conceito. De um lado, a competência dos efficientistas sociais, ressaltada por Lopes, que visa à adequação a um mundo produtivo, certamente, opressor. De outro, a competência que visa articular saberes construídos e realidade, tal como destaca Canário.

Nesse embate, compreendemos e concordamos com a crítica de Lopes, mas destacamos a importância, em termos de paradigma de formação profissional, que a compreensão do conceito de competência, representado pela voz de Canário, traz para o debate. Nesse sentido, essa concepção pode indicar mecanismos de integração, especialmente no que diz respeito à superação da dicotomia teoria e prática tão presente nos modelos curriculares de formação de professores, o que, de certo forma, consideramos importante aspecto crítico em um currículo.

A segunda matriz de pensamento refere-se a um *currículo centrado nas disciplinas de referência (discipline-centered curriculum)*.

De acordo com Lopes (2002), essa perspectiva tem suas origens nos estudos de Herbart e dos herbartianos americanos e seu auge na década de 60 do século XX, com Bruner, especificamente na primeira fase de sua obra.

A ênfase na estrutura das disciplinas dada por Bruner acaba por valorizar de forma especial as disciplinas de referência como foco no planejamento do currículo. A estrutura e a lógica de funcionamento dos diferentes campos de conhecimento eram consideradas por Bruner, norteado pela perspectiva piagetiana de desenvolvimento, a base, o fundamento da aprendizagem, aquilo que possibilitaria ao aluno posteriores usos e generalizações frente a novos objetos de conhecimento:

O domínio das idéias fundamentais em dado campo implica não só captar os princípios gerais, mas também desenvolver uma atitude em relação à aprendizagem e à investigação, em relação ao modo de imaginar a solução, de ter intuições e palpites quanto à possibilidade de alguém resolver, por si só, os problemas (Bruner, 1975, p. 18).

Uma atitude autônoma de resolução de problemas era ao que visava o ensino da estrutura das disciplinas presentes no currículo.

Vale destacar aqui a importância da obra de Jerome Bruner para o campo da Psicologia e da Educação. Porém, não será nosso foco adentrar a profundidade de sua obra, mantendo-

nos apenas com o destaque de suas reflexões acerca do planejamento curricular em torno da estrutura das disciplinas, representativa de determinada época de seu pensamento.

Posteriormente, Bruner revê em sua obra a necessária relação a ser feita, no currículo, entre as disciplinas de referência e as questões culturais da educação.

Conforme destacamos anteriormente, a integração e os mecanismos para sua realização no currículo são foco de preocupação nessa matriz de pensamento, e as disciplinas de referência, seus conceitos, conteúdos e elementos estruturais, são a fonte para essa organização, conforme sintetiza Lopes (2002):

Tal organização integrada do conhecimento escolar, entretanto, é sempre pensada a partir das possibilidades de integração de conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência. Na medida em que as disciplinas escolares têm suas fontes de organização situadas no conhecimento de referência, é também a partir do conhecimento de referência que é pensada a integração (p. 152).

Nesse sentido, a seguinte citação de Bruner pode esclarecer a necessária integração do conhecimento no processo de aprendizagem:

Ensinar tópicos ou habilidades específicas, sem tornar claro seu contexto na estrutura fundamental mais ampla de um dado campo de conhecimento, é anti-econômico em vários e profundos sentidos. Em primeiro lugar, esse ensino torna excessivamente difícil ao aluno generalizar, a partir do que aprendeu, para o que vai encontrar depois. Em segundo lugar, a aprendizagem que não consegue captar os princípios gerais é mal recompensada em termos de estímulo intelectual. O melhor meio de despertar interesse por um assunto é tornar valioso o seu conhecimento, isto é, tornar o conhecimento adquirido utilizável na mente de quem o adquiriu, em situações após aquela que a aprendizagem ocorreu. Terceiro, o conhecimento adquirido por alguém, sem suficiente estrutura a que se ligue, é um conhecimento fadado ao esquecimento. Um conjunto desconexo de fatos não tem senão uma vida extremamente curta em nossa memória (1975, p. 28).

Ora, Bruner destaca aqui importantes princípios de integração do conhecimento, a saber: a contextualização do conhecimento como possibilidade de uso do aluno em variadas

situações, a motivação para o aprendizado como resultante da possibilidade de uso desse conhecimento e, por fim, a integração do novo conhecimento às estruturas mentais do aluno como possibilidade de uma aprendizagem significativa. Em termos de um currículo integrado, é possível que esses princípios bastem para a compreensão de um determinado conteúdo, nesse caso, das disciplinas de referência.

Esses princípios estão bastante presentes em projetos interdisciplinares que buscam levar o aluno a compreender melhor, de forma mais ampla, os conteúdos disciplinares e, certamente, configuram um importante avanço em relação a um ensino fragmentado e sem sentido, infelizmente, ainda presente em escolas básicas e universidades.

Como representação do movimento metodológico de organização curricular em uma abordagem multidisciplinar, vale observar a figura a seguir proposta por Beane:

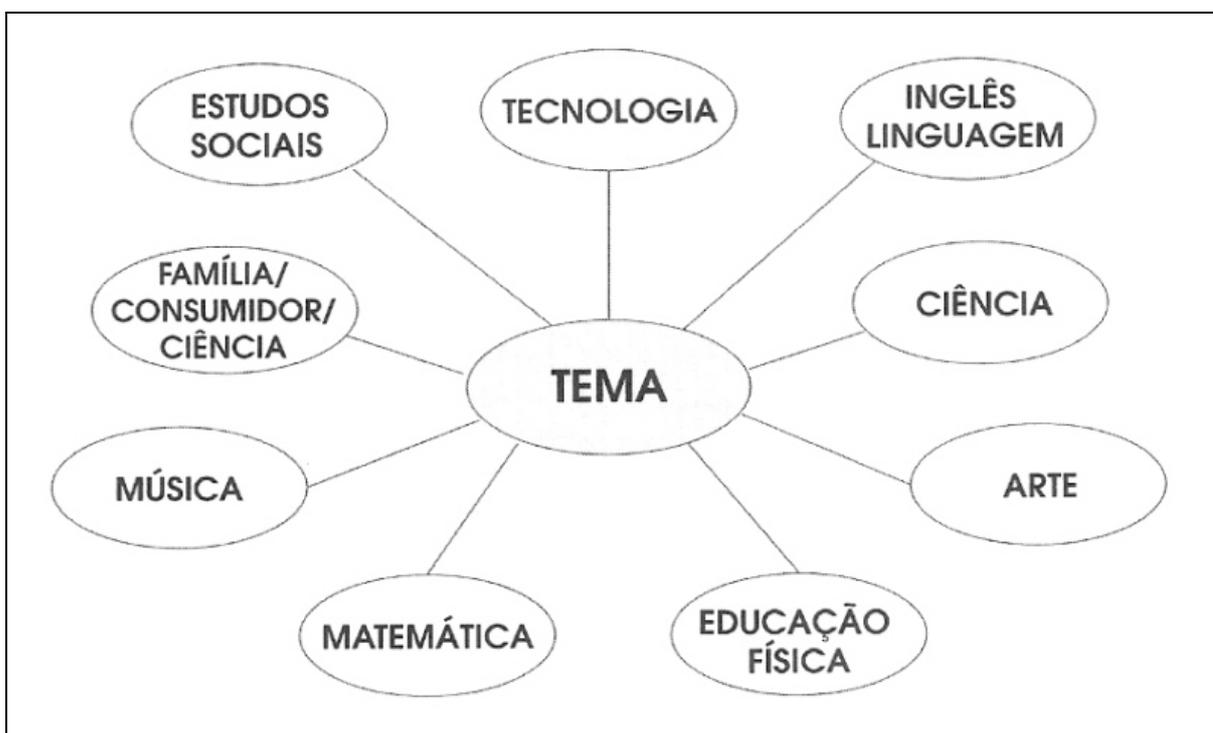


Figura 1: Figura esquemática da abordagem multidisciplinar (Beane, 1997, p. 23)

O planejamento do currículo real se dá a partir da eleição de um tema e o detalhamento de atividades (sejam seqüências ou projetos) em que um grupo de disciplinas se articulará para resolver a problemática em torno do tema. Conforme sintetiza Beane:

Numa abordagem multidisciplinar ou de áreas de estudo múltiplas, a planificação inicia-se com o reconhecimento das entidades das várias áreas de estudo, bem como dos conteúdos e aptidões importantes que devem ser dominados no seu seio. Um tema é então identificado (frequentemente a partir de uma matéria ou outra) e abordado através da questão: “de que forma é que cada disciplina pode contribuir com o tema?”

Porém, a crítica que se coloca nesse debate diz respeito à submissão do conhecimento escolar a um saber especializado, próprio do âmbito científico, e, efetivamente, pouco questionado em termos de seus limites e finalidades educativas (Goodson, 2005; Lopes, 2002). Este fato certamente minimiza o potencial crítico da integração curricular, conforme a perspectiva que estamos destacando.

Por fim, a terceira matriz de pensamento diz respeito a um *currículo centrado nas matérias escolares (subject-centered curriculum)*. Nesse modelo de organização curricular, as matérias escolares são definidas com base nas finalidades sociais a que se pretende atender e não nas disciplinas de referência, diferenciando-se da perspectiva anterior de organização curricular²⁰. São representantes dessa matriz de pensamento os educadores progressivistas em geral, dentre eles Dewey, Decroly, Kilpatrick e outros.

Vamos nos deter um pouco em alguns conceitos da obra de Dewey tendo em vista a importância desse autor para a constituição dessa matriz de pensamento sobre a integração do currículo.

Um primeiro aspecto da obra de Dewey que merece ser destacado diz respeito à forte vinculação que esse autor aponta entre a escola e a vida.

Na perspectiva da criança, o grande desperdício na escola advém da incapacidade para utilizar dentro da própria escola as experiências que adquire fora dela de um modo livre e completo. Por outro lado, a criança é incapaz de aplicar na sua vida diária aquilo que aprendeu na escola. O que constitui o isolamento da escola é o seu isolamento quanto à vida (Dewey, p. 67).

²⁰ As matérias escolares podem ou não atender à lógica de organização disciplinar. Um bom exemplo de matéria escolar é o caso de Ciências, que engloba as várias disciplinas (biologia, química, física...) e cria no contexto escolar um campo de conhecimento multidisciplinar. Outras possibilidades são os temas que, permanente ou sazonalmente, pautam a organização do currículo escolar (por exemplo, educação sexual).

Essa necessária vinculação – do contrário há efetivamente desperdício da experiência da criança – coloca para a escola a função de reeditar de forma democrática as relações sociais, possibilitando o aprendizado por meio da experiência direta com aspectos da vida mais ampliada:

A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota, uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária.

Destaque-se que, para Dewey, é a possibilidade de experimentar essas relações sociais, em um contexto planejado em torno dos princípios da democracia e da vida coletiva, que formaria pessoas capazes de transformar as relações sociais. Nesse sentido, a escola seria a possibilidade de emancipação em relação à dinâmica social marcada pelas relações capitalistas. Assim, tendo esse objetivo maior, a escola em suas atividades práticas organizaria o estudo das diferentes matérias.

(...) Os trabalhos típicos executados na escola, porém, estão livres de toda e qualquer exigência de ordem econômica. O objectivo não é o valor econômico dos produtos, mas o desenvolvimento da pujança e da capacidade de organização social. É esta emancipação em relação à componente utilitária restrita, esta abertura às possibilidades do espírito humano, que transforma estas actividades práticas na escola em congêneres da arte e pontos de partida para o estudo da ciência e da história (Dewey, p. 26-27).

Essas considerações estão apoiadas em duas noções fundamentais de Dewey que merecem ser destacadas, a saber, a *experiência* e a *democracia*. Representante que é da escola nova, esse autor é figura fundamental a destacar a atividade, em contraposição à passividade, no processo educativo, e o papel da escola enquanto formadora de aspectos éticos e políticos, não restrita à memorização de conteúdos disciplinares.

É a noção de experiência que nos leva diretamente à questão da integração no processo educativo. Isso porque uma experiência de vida sempre é vivida de forma orgânica,

completa; porém, na tentativa de compreendê-la, nos perdemos em classificações, divisões e fragmentações. Ao focar as necessidades e interesses da criança, tem-se a clareza do desenvolvimento humano integrado e não dividido, como ainda muitas vezes somos tentados a fazer, em aspectos cognitivos, afetivos, corporais e sociais. Nessa direção, Dewey destaca a característica integrada do desenvolvimento humano frente à fragmentação do modelo escolar:

Mas, afinal, é o mundo da própria criança. Este comporta a unidade e perfeição da sua própria vida. A criança entra na escola e várias disciplinas dividem e fraccionam o seu mundo. A geografia selecciona, abstrai e analisa um conjunto de factos, de um ponto de vista articular. A aritmética é outra divisão, a gramática outro departamento e assim infinitamente (Dewey, p. 159).

Em seu trabalho *A criança e o currículo*, de 1902, Dewey destaca um importante princípio integrador da experiência considerando seus aspectos lógicos e psicológicos. Os aspectos lógicos representam o assunto-matéria, que é apresentado a partir dos seus resultados, de certa forma, ignorando o processo. É o mapa do caminho percorrido e não o caminho em si. Sua importância está na sistematização dos saberes construídos e na economia e aproveitamento do trabalho já desenvolvido pelo grupo social:

Aquilo a que chamamos ciência, ou estudo, coloca o produto puro da experiência passada sob uma forma que o torna mais eficaz para o futuro. A ciência representa a capitalização que pode ser logo transformada em lucro. A ciência economiza o trabalho da mente em todos os sentidos. A memória é menos sobrecarregada porque os factos são agrupados segundo o mesmo princípio comum, em vez de estarem unidos unicamente pelos vários incidentes da sua descoberta original. A observação é ajudada; sabemos o que procurar e onde procurar. (...). Apresenta a experiência passada de uma forma limpa que a torna mais útil e significativa, mais fecunda para a experiência futura (Dewey, p. 170).

Os aspectos psicológicos têm relação com a própria pessoa, com o processo vivido, experimentado. *Uma descrição psicológica da experiência segue o seu crescimento real; é histórica; registra os passos que foram dados, tanto os inseguros e tortuosos, como os eficientes e bem sucedidos (Dewey, p. 169).*

Vendo dessa forma, Dewey aponta a mútua dependência que aspectos lógicos e psicológicos da experiência têm na construção do currículo, sendo de fundamental importância e riqueza integrar um e outro.

Daqui a necessidade de reintegrar na experiência o assunto-matéria dos estudos ou ramos de saber. Tem de ser restituído à experiência de onde foi abstraído. Precisa ser psicologizado; transferido, traduzido para a vivência imediata e individual em que teve origem e importância (p. 171).

Compreendendo a educação com base na experiência e na democracia, Dewey aponta para a idealização de uma escola transformadora das relações sociais e formadora de pessoas ativas e preocupadas com os valores democráticos e de bem estar social. Para tanto, o percurso educativo demanda contínua integração, tanto dos aspectos lógicos e psicológicos da experiência pessoal, quanto integração social, tendo em vista a necessária vinculação da escola com a vida.

Esses princípios são a grande contribuição da obra de Dewey para pensar uma educação escolar democrática e participativa frente ao cenário capitalista norte-americano. Porém, não se pode deixar de apontar algumas contradições de seu legado, conforme Teitelbaum e Apple (2001) pontuam, e, especialmente, questionar *se um determinado tipo de propósito social comum e de cidadania activa advogado por Dewey é possível numa sociedade capitalista com tamanhas e acentuadas desigualdades de poder e riqueza e dominada pelo consumismo.*

Nesse sentido, uma perspectiva crítica da educação vem contribuir para pensar a questão do currículo integrado, incluindo as reflexões acerca da hegemonia e da própria resistência à mudança na dinâmica social.

Um currículo que se pretende integrador contrapõe-se fortemente à idéia de educação bancária criticada por Paulo Freire. Nessa perspectiva, o ensino é organizado tal como *um ato de depositar*, ato realizado pelos educadores que narram, dissertam sobre determinada temática, enquanto os educandos escutam passivamente e passivamente essa narração. Freire ainda aponta o papel dos educandos, nessa perspectiva, como sendo o de meros colecionadores, fichadores das coisas que arquivam (Freire, 1993).

Uma perspectiva bancária de educação organiza o ensino de forma extremamente compartimentada e desvinculada da experiência existencial dos educandos.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (Freire, 1993, p. 54).

Assim, uma educação organizada com base nesses pressupostos não contribui com a transformação das relações sociais; ao contrário, contribui com a permanência do estado de coisas que atualmente se faz cada vez mais opressor e excludente.

Uma aprendizagem integradora implica tanto a integração de novas experiências ao nosso esquema de significação, quanto a organização e a integração de experiências passadas no enfrentamento de novas situações problemáticas (Beane, 2003). Enfim, pressupõe uma concepção de aprendizagem significativa e transformadora do sujeito e de sua realidade.

Essa perspectiva crítica de educação fundamenta a construção do currículo da escola democrática. Para Beane e Apple (1997),

Um currículo democrático propõe aos jovens que abandonem o papel passivo de consumidores de saber e assumam o papel ativo de “elaboradores de significados”. Reconhece que as pessoas adquirem conhecimento tanto pelo estudo de fontes externas quanto pela participação em atividades complexas que requerem a construção de seu próprio conhecimento (Beane e Apple, 1997, p. 29-30).

É nessa direção que os autores destacam a necessidade de *a integração do currículo ir além das meras perguntas sobre a forma de conectar os constituintes atuais do currículo e transformar-se numa discussão mais ampla, envolvendo o teor dessas discussões* (p. 30).

Segundo Beane, a integração curricular organiza seu planejamento a partir da eleição de um tema a ser desenvolvido, por parte dos atores escolares.

Na integração curricular, a planificação começa com um tema central e prossegue com a identificação de grandes ideias ou conceitos relacionados com o tema e as

actividades que poderiam ser utilizadas para os explorar. Essa planificação realiza-se sem ter em consideração os limites das áreas de estudo, uma vez que o objectivo primordial é explorar o próprio tema (Beane, 1997, p. 21)

A figura a seguir ilustra esse movimento e pode ser esclarecedora em termos das diferenças entre a integração curricular e as abordagens multi-interdisciplinares.

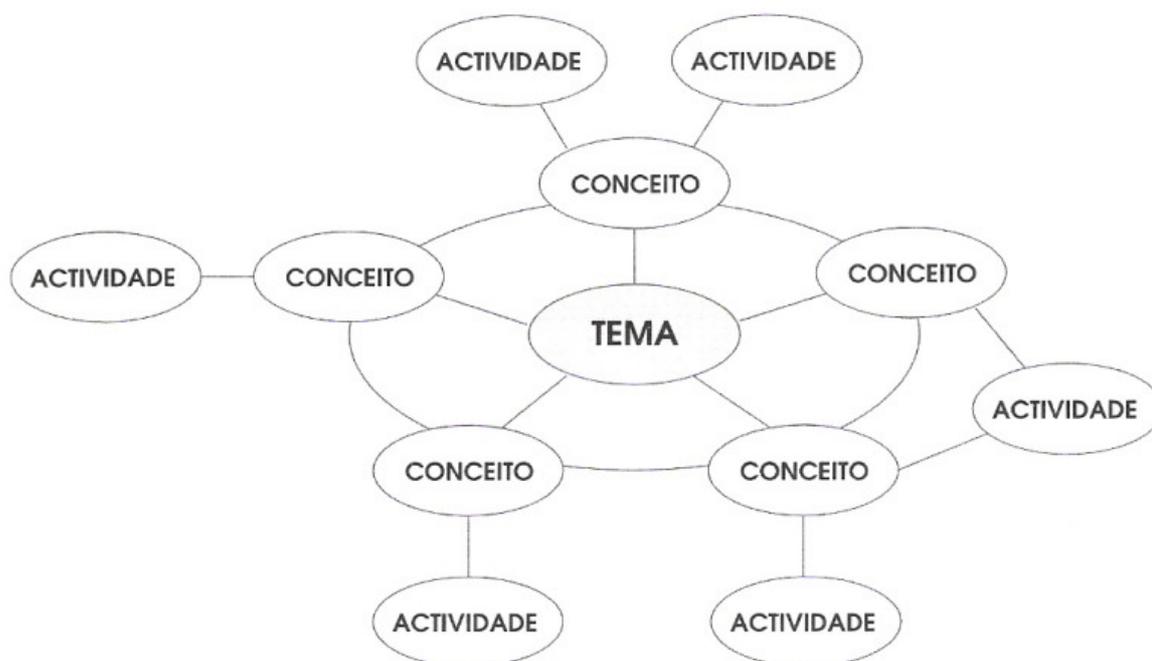


Figura 2: Rede esquemática para a integração curricular (Beane, 1997, p.22).

Conforme realça Beane (2003), a integração curricular consiste em uma concepção de currículo que *procura relações em todas as direções*. Uma concepção com esses propósitos visa a contribuir tanto com a possibilidade de quem aprende a integrar suas próprias experiências, quanto com a promoção da integração social democrática.

3.3 Dimensões da integração curricular

Uma perspectiva compreensiva da integração, tal como Beane (1997) descreve, considera essa concepção curricular, para além de uma metodologia de reorganização de conteúdos e objetivos: *Uma teoria lata de concepção curricular que abrange pontos de vista particulares respeitantes aos propósitos das escolas, à natureza da aprendizagem, à organização e aos usos do conhecimento e ao significado da experiência educacional* (p. 99).

Para este autor, é possível destacar quatro dimensões envolvidas na idéia de integração curricular: a integração das experiências, a integração do conhecimento, a integração social e a integração como concepção curricular.

Essas diferentes dimensões serão debatidas nessa pesquisa, a partir de alguns conceitos correntes no debate educacional, com vistas a instrumentalizar a análise do desenvolvimento curricular de um programa de formação de professores, conforme nos propomos. Sendo assim, buscaremos ampliar, a partir das proposições de James Beane, as dimensões da integração curricular com o objetivo de constituir aportes para análise do currículo.

Integração das experiências

Compreender a importância da dimensão da integração das experiências, tal como Beane (1997) destaca na concepção de integração curricular, demanda resgatarmos nossa compreensão acerca do desenvolvimento humano e o contínuo processo de significação das suas experiências de vida como possibilidade para sua própria historicidade.

O processo de desenvolvimento humano constitui-se de uma diversidade de experiências das mais variadas ordens que são significadas pelos sujeitos a depender de aspectos individuais, contextuais, históricos etc. Essa atividade, a significação, faz parte da vida humana desde o nascimento. *Diz-se que o homem busca sentido, atribui sentidos. Sempre.* (Smolka, 2004).

É no espaço da interação social que o ser humano aprende e se desenvolve enquanto sujeito de uma cultura. Nesse espaço, vivemos um continuum extremamente dinâmico de ações e interações que vão possibilitar a construção de nosso conhecimento acerca do mundo e de nós mesmos.

As características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas. O outro se constitui e se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo outro. É nesse interjogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda a vida da pessoa (Rossetti-Ferreira et alli, p. 25, 2004).

Esta construção, ao contrário de ser um processo linear e determinado – como tentaram descrever as escolas mais clássicas da psicologia do desenvolvimento –, é caracterizada pela contradição e pelo conflito, que são, em uma perspectiva sócio-histórica, dinamogênicos do desenvolvimento.

Ora, toda essa construção de significados e sentidos no percurso de vida dos sujeitos supõe o exercício de viver nas mais diversas formas, continuamente recriadas pelas pessoas e grupos sociais. Não cabe nesse trabalho o aprofundamento da diversidade das experiências humanas (estratégias pessoais, vida em família, grupos identitários entre outros), mas interessa a questão da aprendizagem especificamente escolar (por ora, seja de crianças ou de adultos).

Beane (1997), ao destacar o valor das experiências vividas na construção dos esquemas de significados das pessoas, aponta que estes são recursos para a resolução de problemas (os mais variados): *Aquilo que aprendemos da reflexão nas nossas vivências torna-se um recurso para lidar com os problemas, com as questões e outras situações, quer pessoais, quer sociais, quando surgem no futuro.*

Observemos que Beane utiliza o termo “reflexão” para designar uma forma de aprender elementos e recursos das situações vividas²¹. Uma aprendizagem integradora implica tanto a integração de novas experiências ao esquema de significação do sujeito, quanto a organização e a integração de experiências passadas no enfrentamento de novas situações problemáticas (Beane, 2003). Enfim, pressupõe necessariamente uma concepção de aprendizagem que transforma o sujeito. Nesse aspecto, coloca-se a preocupação acerca de como organizar as experiências curriculares, de forma que os aprendentes possam integrá-las nos seus esquemas de significação e fazê-las evoluir.

Para Beane:

²¹ Talvez, sua opção por esse termo se dê pelo fato de que o trabalho desse autor tem se centrado na educação de jovens em escolas de ensino médio. Apenas como indicação, sem pretensões de aprofundamento, pensar esse aspecto na educação de crianças muito pequenas demandaria a nossa reflexão acerca das possibilidades infantis na integração dos elementos experienciados.

A aprendizagem integradora envolve experiências que se tornam literalmente parte de nós – experiências de aprendizagem inesquecíveis. Este tipo de aprendizagem envolve a integração de duas maneiras: primeiro, como as novas experiências são ‘integradas’ nos nossos esquemas de significação e, em segundo lugar, como organizamos ou ‘integramos’ as experiências passadas, de forma a que nos ajudem em novas situações problemáticas (Beane, 2002, p. 16).

Como vimos discutindo, compreendemos a integração das experiências como o processo de significação próprio do sujeito. Tal como destaca Beane, o aprendido torna-se parte de nós e a partir desses novos elementos (re)significaremos nossa relação com os diversos objetos de conhecimento (incluam-se nesse conjunto os *outros!*).

Ao optar pelo termo “esquema de significação” na sua compreensão sobre a integração das experiências, Beane se aproxima da noção de integração do conhecimento – que ele mesmo descreve como dimensão da integração curricular –, tendo em vista que a palavra *esquema* remete a estruturas internas do sujeito, segundo uma concepção piagetiana do desenvolvimento cognitivo.

Considerando uma perspectiva mais social e cultural do desenvolvimento humano, a idéia de integração das experiências nos processos de aprendizagem nos remete à compreensão do papel do tempo no desenvolvimento humano, que traremos aqui a fim de esclarecer, especialmente, a questão da aprendizagem do professor em uma situação de formação. Segundo autores da psicologia social e do desenvolvimento (Spink, 1996; Rossetti-Ferreira *et alli*, 2004), diferentes dimensões temporais estão dinamicamente relacionadas e se atualizam no aqui-e-agora das experiências do sujeito.

Essas dimensões temporais podem ser descritas da seguinte forma:

- 1) O tempo presente ou microgenético: é o tempo do aqui-e-agora. Os outros tempos presentificam-se neste, ativando vozes e discursos constituintes dos demais tempos.

- 2) O tempo vivido ou ontogenético: é constituído pela trajetória de experiências da pessoa no decorrer da vida.

Refere-se a vozes evocadas em nossas práticas discursivas. Elas são socialmente construídas, durante os processos primário e secundário de socialização, sendo compartilhadas pelos parentes, amigos e colegas que passaram por experiências e contextos similares. (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2000, p.283).

3) O tempo histórico ou cultural: constitui a Matriz Sócio-histórica.

.[...] é o locus do imaginário cultural, socialmente construído durante certo período. É a escala de tempo das formações discursivas e ideológicas. Elas compõem a rede coletiva de significações disponíveis para dar sentido aos vários fenômenos de nosso mundo. (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2000, p.283).

4) O tempo prospectivo ou orientado para o futuro: é constituído pelas expectativas, antecipações e planos individuais e coletivos, que funcionam como delimitação para as ações e interações entre as pessoas.

Ao construir sentidos para as suas experiências, o ser humano traz à tona, ao tempo presente, elementos dos demais tempos, empreendendo dinâmicas de (re)significação sobre si e o mundo. Nesse percurso, recorre a processos de fusão e de diferenciação, de confronto e de articulação, levando a movimentos de mudança ou de permanência de saberes e posições.

Por fim, vale destacar que todo esse movimento é muito mais caracterizado pela fragmentação das experiências, decorrente do próprio dinamismo da vida coletiva, do caráter inconsciente das ações humanas (tal como a psicanálise, com Freud, largamente explicitou) e, nessa direção, do caráter alienante das próprias instituições humanas.

Nesse sentido, Castoriadis, buscando aportes no marxismo e na psicanálise, aponta a alienação como sendo, de certa forma, a perda do caráter histórico do discurso do sujeito. Ou melhor: o sujeito torna-se alienado de sua própria história. Na leitura de Castoriadis, o *sujeito não se diz, mas é dito por alguém, existe pois como parte do mundo de um outro (certamente, por sua vez, travestido)* (Castoriadis, p. 124).

Ressaltemos aqui que, para este autor, não há de forma alguma uma perspectiva de mero desvelamento dos discursos, como se houvesse um algo a ser descoberto, há sim a proposição de um percurso de permanente historicização da constituição do sujeito na sua relação com o social-histórico e, portanto, com as instituições sociais.

Nada mais relacionado à idéia de integração das experiências no percurso de vida do próprio sujeito (crianças, jovens e adultos), dentre esses os próprios professores. Percurso esse que pode ser mediado no espaço escolar por um currículo integrador.

- **Integração social**

O conceito de integração social democrática é, segundo Beane (2002), o aspecto mais *poderoso* da concepção de integração curricular, apesar de não raramente estar ausente nas abordagens que visam à integração.

Organizar um currículo em torno de questões pessoais e sociais, planejado colaborativamente por educadores e estudantes empenhados na integração do conhecimento, possibilita não apenas a acessibilidade do conhecimento aos jovens, mas, sobretudo, a criação de cenários de sala de aula democráticos, contexto fundamental para a integração social.

Entre os objectivos importantes para as escolas, numa sociedade democrática, encontra-se o de proporcionar experiências educacionais comuns ou partilhadas aos jovens com diversas características e vivências. A idéia destas experiências há muito que tem estado ligada ao conceito de integração, através da ênfase num currículo que promova algum sentido de valores ou de um bem comum (Beane, 2002, p. 17).

Essa dimensão da integração vem fortemente ligada ao debate acerca da educação geral, mais especificamente à idéia de currículo comum, já comentada. Destaque-se que, ao falar de uma educação geral, Beane (1997) ressalta:

Embora a maior parte das pessoas pareça pensar que a educação geral deve basear-se num conjunto de disciplinas necessárias, muitos educadores e activistas empenhados na reforma social exigiram outros tipos de disposições. Muito proeminente entre estas tem estado um currículo organizado em redor de questões pessoais e sociais, planificado de forma colaborativa e levado a cabo por docentes e estudantes conjuntamente empenhados na integração do conhecimento (p. 17).

A compreensão da integração curricular, a partir de Beane, considera a idéia de uma educação geral, portanto, de um currículo comum, mas questiona a prática de definir as necessidades deste currículo de forma antecipada e exterior às questões pessoais e sociais do grupo de professores e alunos.

Essa perspectiva de forma alguma pretende restringir o processo educativo apenas a questões imediatas dos interesses dos alunos ou, ainda, que emergem espontaneamente no cotidiano escolar. Para Beane, o professor tem o papel de articular, às questões do grupo de alunos, conteúdos necessários à compreensão ampliada do mundo.

Contudo, uma outra tensão envolve desafios constantes de pessoas que questionam o significado e a legitimidade das questões e actividades sugeridas pelos estudantes e os conhecimentos que essas atividades envolvem. Os professores que se empenham numa séria integração curricular do tipo que estou a descrever compreendem amplamente a sua obrigação profissional de trazer determinados tipos de conhecimentos e experiências aos jovens, nomeadamente muito do que é incluído nos mandatos nacionais e locais. Esta é a razão pela qual, para além das questões acerca das preocupações pessoais e mundiais, uma terceira questão se encontra sempre nas mentes dos professores: que questões ou preocupações coloca o mundo que os jovens possam não ver ou saber? Assim, por exemplo, se um grupo de estudantes não identificou preocupações à volta da diversidade cultural, o professor, entendendo isso como uma questão social crucial, introduzi-la-ia no processo de planificação (1997, p. 61).

Decorre daí pensar que uma educação pautada pela idéia de integração curricular demanda que, em seu planejamento, tomem parte professores e alunos autônomos trabalhando de forma coletiva e situada em um contexto sócio-histórico, portanto, cultural.

Faz-se, então, necessário compreender o sentido de duas palavras, *autonomia* e *coletivo*, atualmente freqüentes nos discursos educacionais, buscando significá-las no cerne da perspectiva de integração curricular.

Ora, não é de hoje que temos escutado que o objetivo educacional é o desenvolvimento da autonomia, seja de crianças, no sentido da busca de novos conhecimentos por si mesmas, no contexto da “sociedade da informação”, seja dos adultos docentes que se vêem premiados a resolver individualmente os problemas de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Autonomia é um conceito fortemente compreendido a partir da perspectiva do indivíduo, provavelmente, por influência da teorização de Jean Piaget acerca do desenvolvimento da moralidade, que considerava esse percurso indo da anomia, passando pela heteronomia para, enfim, alcançar a condição de um pensamento autônomo já na idade adolescente (Piaget, 1994).

Porém, não pretendemos trabalhar com essa perspectiva do conceito de autonomia, especialmente no que diz respeito à questão aqui proposta da integração social democrática.

Traremos, novamente, a contribuição de Castoriadis para discutir a autonomia de uma perspectiva coletiva, contrapondo-a, na verdade, não ao indivíduo, mas à condição de alienação do sujeito.

Como já apontamos anteriormente ao discutir sobre a integração das experiências, a alienação diz respeito a uma condição de perda do caráter histórico do discurso do sujeito, ou, dito de outra forma, à impossibilidade de constituir um senso de historicidade acerca de suas ações e posições no mundo.

Para este autor, a relação do sujeito com a dimensão social-histórica é de inerência e não de dependência – o que importaria um total assujeitamento ao meio. É assim que, nessa relação, podem se constituir a alienação, a liberdade, enfim, as diferentes condições de existência humana em determinado processo histórico.

Desde já, devemos ressaltar – pois essa idéia é fundamental para a compreensão da noção de autonomia em Castoriadis – que a alienação se dá, não pelo simples fato de estar inserido em um contexto social-histórico, mas sim pelas condições de pertencimento a este determinado contexto:

Assim como eu não posso chamar de alienação minha relação com a linguagem como tal – na qual eu posso ao mesmo tempo dizer tudo e qualquer coisa, diante da qual sou ao mesmo tempo determinado e livre, em relação com a qual um fracasso é possível, mas não inevitável – assim também não tem sentido denominar alienação a relação da sociedade com a instituição como tal. A alienação surge nessa relação, mas ela não é essa relação – como o erro ou delírio só são possíveis na linguagem, mas não são a linguagem. (ibidem, p. 137)

Tendo essa idéia como parâmetro, é, portanto, possível pensar em uma forma não alienada de relação com a história, isto é, na constituição de relações sociais, assim como de instituições, que, para Castoriadis, visem à autonomia a partir de uma dimensão social.

É somente nessa direção, da dimensão social da autonomia, que este autor enxerga a possibilidade de uma práxis que visa ao outro ou aos outros como seres autônomos, contrapondo-se assim ao idealismo subjetivista e ao positivismo psicologista:

(...) é porque a autonomia do outro não é fulgurância absoluta e simples espontaneidade que eu posso visar seu desenvolvimento. É porque a autonomia não é eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente, porém conta para o conteúdo do que ele diz, que uma ação intersubjetiva é possível e que não está fadada a permanecer inútil ou a violar por sua simples existência o que estabelece como seu princípio. É por isso que pode existir uma política de liberdade e que não ficamos reduzidos a escolher entre o silêncio e a manipulação, nem mesmo à simples consolação: 'afinal, o outro fará o que quiser'. É por isso que sou finalmente responsável pelo que digo (e pelo que calo). (ibidem, p.129)

A autonomia constitui, ao invés de um problema individual, um problema social. É por isso que deve ser pensada e/ou instituída enquanto um fenômeno social.

Nessa mesma direção, para compreender as possibilidades de relações e instituições sociais autônomas, Castoriadis reflete sobre a atual condição social-histórica como espaço-tempo em que a heteronomia, isto é, a alienação, está instituída.

A alienação encontra suas condições, para além do inconsciente individual e da relação inter-subjetiva que aí se joga, no mundo social. Existe, para além do 'discurso do outro', algo que o sobrecarrega com um peso inamovível, que limita e torna quase que inútil toda autonomia individual.(...) Nenhuma autonomia individual pode superar as conseqüências desse estado de coisas, anular os efeitos sobre nossa vida, da estrutura opressiva da sociedade na qual vivemos. (ibidem, p.131)

Em relação à formação docente, esse aspecto merece grande atenção. Pensamos, com base nas reflexões de Castoriadis, a formação docente como uma ação focada na

construção coletiva; isto é, a ação docente individual, por mais autônoma que seja, parece não conseguir superar as opressões e o peso da alienação das próprias instituições sociais.

Aqui, faz-se necessário marcar um ponto fundamental nessa reflexão, que é garantir a constituição de uma perspectiva do coletivo na política educacional e no contexto escolar. Como já salientamos no capítulo 1, talvez este seja um importante dado que explique o porquê de algumas medidas de políticas públicas não efetuarem mudanças significativas na dinâmica escolar: durante algum tempo, as ações de formação de professores recaíram (e ainda recaem) sobre a "pessoa", "indivíduo" professor, como se este pudesse adquirir uma certa capacidade técnica e levá-la ao ambiente escolar.

Este movimento, além de não ter a adesão dos demais educadores da escola, muitas vezes faz emergir dificuldades no (re)estabelecimento das relações, pois, sem ter podido participar de uma reflexão sistemática e, portanto, sem compreender o objetivo das mudanças propostas, a equipe escolar resiste às transformações.

Vale ressaltar que essa resistência emerge também quando se vive um processo de construção coletiva do currículo da escola, mas, neste caso, a rede de relações institucionais encontra formas de operar a força dos discursos instituídos e, nesse movimento instituinte de novas dinâmicas, a proposta curricular adquire legitimidade. Esse cenário é característico de um modo de vida democrático, no qual o conflito e a negociação não só estão presentes, como são estruturantes das relações humanas.

O caráter crítico – entendido no caminho da historicização proposta por Castoriadis – dos currículos de formação de professores seria um caminho possível em direção à constituição de relações mais autônomas.

Nesse processo, não é esperado que novos discursos e práticas venham meramente substituir a ação concreta constituída historicamente no espaço escolar – atitude essa que vem destituindo a escola de seu papel e espaço de atuação –, mas sim constituir um movimento permanente de atenção e reflexão dos educadores que gira em torno de saber de onde veio determinada prática, por que se constituiu de tal forma e para onde é possível caminhar no processo de construção do currículo.

Esse caminho, concebido e realizado coletivamente, aponta, certamente, para a auto-transformação da sociedade de que Castoriadis nos fala²² e, nessa direção, a possibilidade de transformação da escola, tal como a idéia de escola democrática vem apontando (Apple

²² *A auto-transformação da sociedade diz respeito ao fazer social – e, portanto, também político no sentido profundo do termo – dos homens na sociedade e nada mais. O fazer pensante e o pensar político – o pensar da sociedade como se fazendo – é um componente essencial disso* (Castoriadis, 1982, p.418).

e Beane, 1997). Esta transformação, por sua vez, exige cada vez mais dos educadores e da comunidade escolar a reflexão e a compreensão contextualizada social e historicamente *do que se deseja transformar*.

- **Integração do conhecimento**

Como vimos destacando, o isolamento e a fragmentação do conhecimento fazem parte das estruturas profundas da escolarização e têm sido avaliados como uma das causas para uma falta de compreensão e sentido em relação ao próprio aprendizado de crianças, jovens e adultos.

A integração do conhecimento objetiva resgatar o poder que o conhecimento efetivamente significativo tem para o posicionamento do sujeito em seu contexto sócio-histórico. Isso porque considera o conhecimento como um instrumento dinâmico no exercício de compreensão e transformação da vida das pessoas.

Adensando a crítica feita por Paulo Freire à perspectiva da educação bancária, Beane ressalta:

Quando o conhecimento é considerado apenas como um conjunto de pedaços de informação e de técnicas organizados por matérias ou disciplinas do conhecimento separadas, os seus usos e os seus poderes são confinados pelas respectivas fronteiras e, desta forma, diminuídos (Beane, 2002, p. 19).

Assim, uma compreensão ampla da integração curricular pressupõe que a organização e o uso do conhecimento no currículo tenham como foco de preocupação sua contextualização, visando à resolução de problemas e questões reais para os participantes daquele grupo de trabalho educativo (alunos e professores), numa perspectiva não pragmatista, mas de transformação social.

Nesse sentido, Beane (1997) critica a hegemonia da divisão do conhecimento em matérias disciplinares no contexto da escola como reflexo dos interesses de determinados grupos dominantes. Um currículo integrado tem como foco outras fontes de informações e conhecimentos:

Quando organizamos o currículo em torno de questões pessoais e sociais e retiramos daí os conhecimentos que são relevantes para as mesmas, os

conhecimentos que fazem parte da vida quotidiana, bem como aquilo que é frequentemente chamado 'cultura popular' também entram no currículo. A adição do conhecimento quotidiano e popular não traz apenas novos significados ao currículo, como também novos pontos de vista, uma vez que reflecte com frequência interesses e entendimentos de um espectro alargado da sociedade diferentemente do que se passa com as matérias escolares (p. 19).

Ora, mas a adesão ao conhecimento mais contextual, ou melhor, mais diretamente relacionado ao contexto imediato de vida do sujeito de uma comunidade escolar, não quer dizer a exclusão de uma parcela de conhecimentos estabelecidos a partir de uma perspectiva universal.

O debate sobre a universalidade e a relatividade dos saberes é questão de fundo para pensar a integração do conhecimento. A polarização para um dos lados é restritiva no que diz respeito à contextualização do conhecimento, perspectivando o seu uso enquanto instrumento transformador da sociedade.

Também como já pontuado no capítulo 1, no caso da formação docente, o *choque de realidade* do professor recém-formado é ilustração trágica de como a formação para o magistério (seja em nível superior ou médio) ainda permanece desvinculada da realidade escolar. Integrar esse conhecimento no contexto do desenvolvimento profissional, em seus diversos momentos, é condição para uma aprendizagem significativa do papel docente.

Pois bem, buscando não pender para um ou outro lado da dicotomização do conhecimento (universal/particular; teoria/prática), pelo menos três razões nos pressionam a buscar uma solução de superação dessas dicotomias, garantindo a complexidade e a dialética necessárias à uma integração curricular.

A primeira razão é epistemológica. Tal como Casali nos esclarece:

Os saberes cientificamente credenciados (universais), que circulam no interior da comunidade científica, são vinculados, por origem e por destino, aos saberes culturais (parciais) que circulam no interior dos diversos grupos sociais, incluída a escola, e vinculados igualmente aos saberes produzidos e apropriados pelos indivíduos (singulares) (Casali, p. 110).

A indissociabilidade dessas três dimensões (universal, parcial e singular) garante o caráter dialético e complexo da organização e produção do conhecimento no âmbito escolar, constituindo um currículo concreto, representativo de um projeto coletivo e articulado às demandas e interesses dos sujeitos tendo em vista sua inserção social.

A segunda razão é política. Quanto aos saberes, talvez Paulo Freire nos indique um caminho ao refletir sobre a realidade cultural campesina:

Finalmente, a ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação (Freire, p.30).

Nessa direção, assumindo uma reflexão efetivamente dialógica, ou, mais ainda, dialética, universalidade e relatividade estão indissociavelmente colocadas no espaço da construção de um conhecimento significativo e, acima de tudo, crítico.

Por fim, a terceira razão, trazendo elementos das duas anteriores e concretizada em uma ordem estética, por Kramer:

Pensar na experiência de cultura como alternativa significa evocar práticas com livros, histórias, filmes, peças, contos, poemas, imagens, cenas, roteiros, pinturas, fotos ou músicas, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a narrativa, criando um solo comum de diálogo, uma comunidade, uma coletividade. (...) Experiências de produção cultural que têm dimensão artística são importantes porque são capazes de inquietar, de provocar a reflexão para além do momento em que acontecem (2003, p.102).

É da construção desse senso de coletivo, de diálogo com o outro, de uma comunidade que estamos falando ao propor a idéia de integração do conhecimento, para além da melhoria da compreensão de certos conteúdos, visando a (re)constituir espaços de ação coletiva na escola e construir uma práxis docente efetivamente conectada com a comunidade escolar, o que necessariamente demanda uma atitude ativa de reflexão e ação sobre os obstáculos e

possibilidades do cenário educativo e possibilita processos de conscientização do sujeito no contexto de sua comunidade.

Na convergência das três razões colocadas, nos colocamos o desafio de não restringir as experiências culturais, mas ampliá-las (sem o julgo do colonizador), tendo em vista o diálogo que possibilita efetivamente criar sentidos, significados para a aprendizagem de saberes que nos humanizam, que nos historicizam.

- **Integração como uma concepção curricular**

Considerando os aspectos discutidos, a integração curricular constitui uma abordagem específica na organização curricular. Como sintetiza Beane:

A integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo. Concentra-se na vida tal como é vivida presentemente e não na preparação para uma vida futura ou nível escolar. Serve aos jovens para quem o currículo é dedicado e não os interesses especializados dos adultos²³. Diz respeito à análise activa e à construção de significados e não à mera assunção da validade de outros significados. E ressuscita a idéia de democracia através da centralização nos problemas, dos seus usos do conhecimento e do seu enquadramento participativo (Beane, 1997, p. 29).

Diversos são os caminhos de planejamento curricular que se sustentam na perspectiva integradora do currículo. Um deles, bastante reconhecido na realidade brasileira, é a própria noção de tema gerador, de Paulo Freire.

Os temas geradores baseiam-se em situações da vida real, dos problemas e das preocupações dos alunos. Na Escola Pública Popular os temas geradores são os

²³ Beane refere-se aqui aos jovens, pois são o foco de seu trabalho, mas não exclui a importância de um currículo integrado para as outras faixas etárias. Nosso objetivo é articular a noção de integração curricular à formação de professores, portanto, a educação de adultos.

tijolos para a construção de um currículo localmente relevante, que, ao mesmo tempo, relacione essa realidade local com um largo leque de problemas individuais, comunitários e sociais que vão desde o relacionamento dentro da escola aos transportes públicos passando pela poluição do ar e da água numa cidade industrial como São Paulo (Torres et alli, 2002, p. 114-5).

Tendo em vista as dimensões da integração curricular propostas por Beane, é possível afirmar que os temas geradores integram experiências e conhecimento em torno da própria integração social dos aprendentes. Constitui, assim, uma concepção concreta de organização de um currículo integrado aos objetivos da escola democrática.

Cientes da pluralidade de formas que um processo de desenvolvimento curricular pode adquirir, optaremos por trazer como exemplo a ilustração de Beane acerca da organização de experiências escolares em torno de centros de organização, seguindo o raciocínio representado na figura 2, que ilustra uma rede esquemática para a integração curricular.

Essa organização inicia com ações de planejamento colaborativo, envolvendo professores e alunos, que podem ser realizadas das mais variadas formas, desde professores questionando diretamente seus alunos acerca de problemas ou situações com as quais se importem, até a própria definição, pelos professores, de um problema a partir do qual os alunos detalhariam perguntas e direcionamentos a serem tomados no aprofundamento da questão (Beane, 1997).

Para este autor, duas questões que se colocam como significativas nesse processo e, de certa forma, norteadoras para professores comprometidos com essa concepção curricular são: “Que questões e preocupações tens sobre ti próprio? e Que questões ou preocupações tens acerca do mundo?”.

Após esse questionamento, em pequenos grupos, os estudantes se reúnem para identificar as questões mais comuns, das quais serão definidos os centros ou temas de organização.

Segue-se daí a definição dos temas mais relevantes naquela circunstância para definir o início da abordagem daquela temática. Definido o tema inicial de trabalho, o grupo inteiro, em permanente diálogo, levanta e discute possíveis atividades a serem realizadas para buscar respostas às perguntas do grupo.

Tendo em vista a rede esquemática de integração curricular, Beane apresenta o processo de construção de uma unidade temática realizado com alunos de ensino médio. As figuras a seguir indicam o tema no diagrama esquemático, as perguntas elaboradas e as atividades propostas.

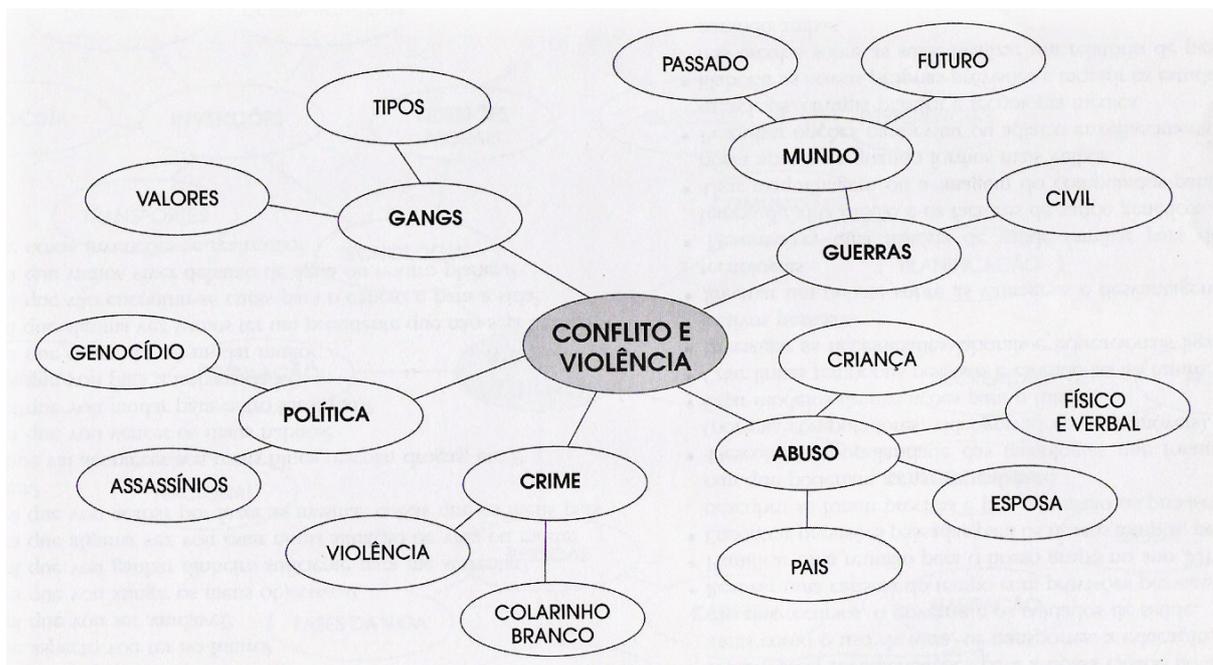


Figura 3: Unidade temática “Conflito e violência”

Amostra de questões	Amostra de actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Quando acabará a violência dos gangs? • Será que alguma vez existirá paz mundial? • O que acontece nos campos de morte? • Quando acabarão os abusos? • Quem matou J.F.K e Martin Luther King, JR.? • Será que vamos vencer a ‘guerra’ contra as drogas ilegais? • Será que haverá sempre o suficiente para que todos sobrevivam? • Por que é que as pessoas se ferem/matam umas às outras? • Será que alguma vez irei para a prisão? • Será que alguma vez serei raptado? • Quando/como acabará o Mundo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistar membros de gangs para descobrir a razão pela qual pertencem a um gang. • Pesquisar as razões dadas para matar e determinar o que teria de acontecer para o impedir. • Entrevistar alguém que esteve num campo de morte. • Descobrir onde se localizam campos de morte actualmente e investigar por que existem. • Investigar taxas e causas de diferentes tipos de abuso. • Escrever uma história sobre o fim do mundo. • Usando jornais e revistas para obter informações, colocar alfinetes de localização num mapa mundial em grande escala nos locais em que existem guerras ou outros tipos de grandes conflitos. • Investigar as estatísticas sobre as tendências locais relativamente aos vários tipos de crime e realizar previsões acerca de problemas e soluções futuras.

Enfim, a concepção de integração curricular sugere, mesmo se pensarmos na idéia de um currículo comum, a estreita vinculação da escola com a vida de seus alunos e a sustentação, no contexto institucional educativo, do modo de vida democrático. Este aspecto, por sua vez, já indica grandes dificuldades que constantemente serão negociadas por todos os envolvidos no processo.

Os pressupostos apresentados acerca da perspectiva da integração curricular articulam-se de forma direta aos princípios da formação docente que vêm fundamentando nossa reflexão.

Se considerarmos que não há desenvolvimento humano sem integração das experiências de vida à própria história do sujeito, então há que se acolher a idéia de que não há desenvolvimento profissional sem a possibilidade de integração das experiências de aprendizagem do sujeito de forma articulada ao seu contexto sócio-histórico, e vice-versa.

Nesse sentido, se aceitamos que o currículo não é de forma restrita um documento ou uma ação específica, e sim um percurso desenvolvido no cerne de uma realidade sócio-histórica e cultural, então podemos pensar que o desenvolvimento curricular é palco para o desenvolvimento profissional dos educadores que, por sua vez, alimenta o desenvolvimento curricular.

Enfim, desenvolvimento e integração são conceitos dialéticos se tomarmos como referência uma perspectiva de educação/formação significativa, em que sejam a realidade de vida dos sujeitos, suas questões, problemas e desejos, articuladas em uma vivência democrática, os focos norteadores do currículo.

Faz-se necessário, então, apontar como imperativo ético a nortear as políticas educacionais – e, nesse sentido, as ações de formação de professores – a necessidade de colocar, de forma articulada, a compreensão do desenvolvimento profissional e da integração curricular na construção do processo de desenvolvimento curricular.

É nessa direção que pretendemos tomar para análise um programa de formação de professores proposto no âmbito de uma política educacional, o PEC – Municípios, a fim de circunscrever possíveis dispositivos de formação docente e de integração curricular na concretude de seu percurso de desenvolvimento curricular.

Capítulo 4

Desenvolvimento curricular do programa PEC – Municípios: do currículo prescrito ao projeto curricular

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

(Guimarães Rosa)

O objeto de estudo da presente pesquisa é o currículo do Programa PEC – Formação Universitária Municípios (PEC – Municípios). Mais especificamente, propomos um percurso de análise do desenvolvimento curricular do PEC – Municípios, a partir de dados relativos aos **contextos de concretização curricular** (Pacheco, 2001) do programa, considerando o **currículo prescrito, o projeto educativo, o projeto curricular** e um **mediador curricular** – seu material didático.

A análise do desenvolvimento curricular não abordará aspectos do currículo em ação. Não que este seja de menor importância; pelo contrário, a realidade do currículo na sala de aula é, no limite, o objetivo maior de todo o processo de desenvolvimento curricular. Mas, no caso dessa pesquisa, o recorte das fontes e da base de dados de pesquisa, centrado em documentos relativos ao PEC – Municípios, não nos possibilita chegar ao contexto do currículo em ação.

No decorrer da análise, procuraremos destacar, nos diferentes contextos de concretização curricular, dispositivos de formação de professores e de integração curricular que caracterizam o desenvolvimento curricular do PEC – Municípios.

Pretende-se compreender como se desenvolveu o currículo desse programa de formação e se, nesse processo, é possível identificar dispositivos integradores.

Apoiando-nos em Canário (1998), estamos compreendendo por dispositivos as condições materiais, institucionais e simbólicas que possibilitam a emergência e o desenvolvimento de processos formativos.

Mais especificamente, nos interessa verificar, no contexto da formação docente, que dispositivos criam possibilidades (e, por contraposição, quais são dificultadores) para a integração curricular em suas diferentes dimensões, que são: a **integração das experiências**, a **integração do conhecimento**, a **integração social** e a **integração como concepção de organização curricular** (Beane, 1997).

Essas dimensões, trabalhadas no capítulo 3, constituem a base de nossas categorias de análise. A elas procuraremos relacionar aspectos da concepção de formação de professores que embasa essa pesquisa, discutidos nos capítulos 1 e 2, com vistas a analisar os dispositivos de formação que contribuem com a integração curricular.

Para tanto, elaboramos algumas perguntas que, de alguma maneira, decorrem da articulação dessas duas referências, a saber, a formação docente e a integração curricular, que nortearão nossa análise.

As perguntas relacionam-se com as dimensões da integração curricular, porém não as esgotam. Muitas outras questões poderiam ser propostas; no entanto, procuramos centrar nosso foco em aspectos que nos parecem mais próximos à realidade investigada.

Sendo assim, o movimento proposto pode assim ser representado:

- Dentre os dispositivos que favorecem a *integração das experiências* no âmbito da formação docente, é necessário saber como o programa de formação:
 - Resgata experiências profissionais e de vida do professor em formação?
 - Possibilita o questionamento de crenças e práticas institucionais dos professores?

- Dentre os dispositivos que favorecem a *integração social* no âmbito da formação docente, é necessário saber como o programa de formação:
 - Integra conteúdos comuns e conteúdos específicos/contextuais relativos à atuação docente?
 - Integra a formação do professor em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular?
 - Possibilita a construção de uma atitude autônoma? Sob que perspectiva – individual e/ou coletiva?
 - Realiza o planejamento das ações formativas?
 - Define o papel do professor? (Protagonista, executor, colaborativo, autosuficiente, outros?)

- Dentre os dispositivos que favorecem a *integração do conhecimento* no âmbito da formação docente, é necessário saber se o programa:
 - Organiza as situações formativas com base no princípio da contextualização? Como?

- Busca integrar teoria e prática? E os saberes docentes?
 - Possibilita a criação de situação de diálogo com o outro?
 - Propõe estratégias de integração da ação docente na comunidade escolar, a partir da resolução de problemas concretos?
- Dentre os dispositivos que favorecem a *organização do currículo* na perspectiva da integração curricular, é necessário saber se o programa de formação de professores:
 - Organiza o currículo em torno de problemas e questões de significado pessoal e social no mundo real?
 - Relaciona a formação com o desenvolvimento organizacional da escola?
 - Prevê a participação dos professores (alunos e educadores do programa) no desenvolvimento curricular?
 - Trabalha a temática da “integração” como conteúdo da formação?

O propósito não é responder a todas essas perguntas no âmbito dos diversos contextos de concretização curricular. Buscamos por meio delas apenas concretizar como foram ou poderiam ter sido delineados os dispositivos de formação no cerne das dimensões da integração curricular, no caso do PEC – Municípios.

Desde já, é fundamental destacar que as perguntas propostas, muitas vezes, poderiam ser colocadas também em outras dimensões, tendo em vista a própria concepção de integração curricular que, segundo Beane (1997), procura relações em todas as direções. Porém, essa é uma proposta de organização em que o mais importante é, no limite, encontrar caminhos concretos para minimizar e, por que não dizer, superar algumas fragmentações no âmbito da formação docente.

Para subsidiar e contextualizar a análise empreendida, a base de dados foi composta por fontes documentais, relacionadas aos contextos de concretização curricular do PEC – Municípios.

Tendo em vista a amplitude de um programa como o PEC – Municípios, muitos são os documentos produzidos, sejam no âmbito dos órgãos administrativos ou dos demais parceiros institucionais (incluindo, nesse caso, as universidades parceiras).

Como já referido na introdução, nossa relação com o programa nos colocava em proximidade com muitas dessas produções, fato que nos levou a empreender um esforço de delimitação das fontes de pesquisa, em função do nosso objetivo.

Assim, num primeiro momento de construção da base de dados, foi feita uma seleção e um recorte dos documentos que utilizaríamos nessa pesquisa. Os documentos são:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena/DCNFP, incluindo seu Parecer;
- Deliberações 12 e 13/2001 do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP);
- Resolução 58 da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo;
- Proposta básica do PEC – Municípios, que inclui sua matriz curricular, denominada ementário;
- Material impresso didático do PEC – Municípios relativos às Vivências Educadoras 1, 3 e 8.

A partir dos documentos selecionados, procuramos desenvolver um trabalho de organização das informações sobre o programa, de forma que fosse construído um cenário contextualizado da emergência do PEC – Municípios. Dessa organização dos dados, que teve, inicialmente, um caráter mais descritivo, decorreram as reflexões analíticas empreendidas a partir da articulação com os fundamentos e aspectos relacionados ao currículo da formação de professores.

4.1 O Programa PEC – Municípios: contexto geral e desenho metodológico

O PEC – Formação Universitária Municípios (PEC – Municípios) é a reedição do PEC – Formação Universitária (PEC – FORPROF), programa proposto pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), que visou à formação em nível superior de seu quadro de professores de 1^a a 4^a séries. Assim, para compreender o PEC – Municípios, faz-se necessário resgatar alguns antecedentes históricos que serviram de base para a sua constituição.

O PEC – FORPROF foi desenvolvido pelas universidades paulistas USP, Unesp e PUC-SP, no período compreendido entre 2001 e 2002, e consistiu na opção política da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para atender à demanda legal, prevista na LBD 9394/96, de formação de seus professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível superior.

Segundo Plonsky, Scavazza e Sprenger (2006), o cenário que se colocava à SEE-SP era de cerca de 9.400 de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental com formação em nível médio (Magistério) espalhados por todo o estado de São Paulo. Além disso, a demanda da Secretaria feita aos parceiros foi a de atender a essa quantidade de professores com um curso de boa qualidade que não demandasse grandes deslocamentos dos professores de seu local de moradia e trabalho. Em termos de números, Plonsky, Scavazza e Sprenger (2006, p. 28) indicam a amplitude e complexidade do PEC – FORPROF:

O programa foi oferecido a 9.400 professores da rede estadual, e 6.684 confirmaram a matrícula. Os professores não deveriam deixar suas regiões de trabalho e moradia, nem suas salas de aula. O curso deveria ser de alta qualidade e estar concluído até o final do ano de 2002. Foram organizadas 186 turmas de aproximadamente 40 alunos cada uma, em 34 locais espalhados no Estado de São Paulo, nos períodos manhã, tarde e noite.

Para tanto, a SEE-SP valeu-se da experiência do desenho de formação de professores da Universidade Eletrônica do Brasil, no Paraná, que utilizava tecnologias de comunicação e informação como suporte às ações pedagógicas, e propôs o PEC – Formação Universitária (PEC – FORPROF).

O desenho metodológico do PEC – FORPROF, assim como das edições que se seguiram, é de um programa presencial, com o apoio de mídias interativas. Esse aspecto merece ser ressaltado, pois, muitas vezes, esses programas são designados como sendo de modalidade “a distância”, quando não o são. No caso do PEC – FORPROF e do PEC – Municípios, os alunos-professores realizavam, no ambiente de aprendizagem, uma carga horária semanal de até 28 horas, sendo 4 horas diárias de 2ª a 6ª feira e até 8 horas aos sábados.

No decorrer do curso, os alunos-professores contavam com uma equipe de educadores, alguns de forma permanente (tutores, professores-orientadores e professores-assistentes),

outros mais pontualmente (como os videoconferencistas e teleconferencistas). O quadro a seguir apresenta essa configuração:

Educadores responsáveis por desenvolver as atividades junto aos alunos-professores no PEC – Municípios	Professores-tutores	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhavam todas as atividades presenciais (diariamente). - Responsáveis por desenvolver, junto aos alunos-professores, os Módulos Interativos, as Oficinas Culturais, as Memórias, as Vivências Educadoras. - Apoiavam a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso. - Acompanhava o aluno-professor por todo o curso. - Foram contratados pelas Universidades exclusivamente para o desenvolvimento do programa. <p>→ Perfil: graduado; com desejável experiência de atuação na rede, no Ciclo I.</p>
	Professores-orientadores	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento presencial mensal ou, se necessário, quinzenal das turmas. Recursos como e-mail e ambiente de colaboração foram utilizados para facilitar a interação com os alunos-professores. - Responsáveis por desenvolver, junto aos alunos-professores, as Vivências Educadoras e o TCC. Acompanhavam o aluno-professor por todo o curso. - A maioria dos Professores orientadores já pertencia aos quadros das Universidades, tendo sido uma minoria os contratados especialmente para o programa. <p>→ Perfil: mestre ou doutor.</p>
	Professores-assistentes	<ul style="list-style-type: none"> - Responsável por desenvolver as atividades na WEB e nos ambientes digitais. - Acompanhamento semanal ou de acordo com a frequência das sessões de atividades. Acompanhava o aluno-professor por todo o curso. - Parte dos professores assistentes já era integrante dos quadros das Universidades, parte deles foi contratada especialmente para o programa. <p>→ Perfil: mestrando, mestre ou doutor;</p>
	Videoconferencistas	<ul style="list-style-type: none"> - Professores responsáveis por ministrar as videoconferências. - Variam de acordo com o conteúdo a ser trabalhado em cada tema. - A grande maioria dos videoconferencistas já era integrante dos quadros das universidades, tendo sido possível a participação de convidados.
	Teleconferencistas	<ul style="list-style-type: none"> - Especialistas convidados para debater em teleconferências temáticas diversas referentes aos conteúdos do curso. - A teleconferência teve frequência mensal. - Professores das universidades parceiras ou de outras universidades e especialistas atuantes em outras instituições integraram o quadro de teleconferencistas do programa.

Segundo dados da Proposta Básica do Programa (2003)²⁴, foram montados 46 ambientes de aprendizagem localizados em diferentes municípios do estado de São Paulo. Os ambientes de aprendizagem eram compostos por três salas com capacidade para 40 pessoas, cada uma preparada para atividades específicas que contemplavam as cinco modalidades de atividades que, articuladas, deram suporte ao desenvolvimento do projeto educativo do programa. As salas planejadas e as modalidades de atividades desenvolvidas nas diferentes edições do PEC – Formação Universitária são as seguintes:

- **Sala de Videoconferência (VC):** comportava as atividades desenvolvidas por meio de *videoconferência* (VC) e *teleconferência* (TC). A VC é uma tecnologia que permite transmitir, a partir de estúdios de geração (nesse caso, localizados nas Universidades parceiras), aulas para diferentes turmas simultaneamente. Era ministrada por professores das universidades. No caso das diferentes edições do PEC – Formação Universitária, foi definido que estariam conectadas até 4 salas de recepção, ou seja, até 4 turmas, de forma que estivesse garantida a interatividade dessas turmas com o videoconferencista. As salas de recepção dos ambientes de aprendizagem eram compostas por: equipamento de videoconferência, televisor de 33” ou 29”, câmera documento²⁵, videocassete e computador multimídia. Durante uma videoconferência era possível “pedir a palavra” ao estúdio de geração e estabelecer uma interação em tempo real, a fim de debater, solicitar esclarecimentos, informar eventuais situações locais etc. A sala de videoconferência era também utilizada como sala de recepção de teleconferência. A teleconferência consistia em uma atividade ministrada por convidados das universidades e ocorria uma vez por mês. Nesses eventos, que se assemelhavam a um programa de televisão, todas as turmas do programa estavam conectadas e o potencial de interação dos alunos-professores com os professores era bem menor do que o proporcionado pela VC, podendo se efetivar somente por e-mail ou fax.
- **Ambiente de aprendizagem on-line:** comportava as atividades de Trabalhos Monitorados on-line (TM on-line), que consistiam em sessões de atividades desenvolvidas em ambiente de aprendizagem digital, assim como atividades que

²⁴ O documento Proposta Básica do Programa que utilizaremos como fonte de informações refere-se ao da edição PEC – Municípios, tendo em vista que esta versão do documento inclui dados do PEC – FORPROF e do PEC – Municípios.

²⁵ Dispositivo eletrônico utilizado para exibir, nos monitores de TV, documentos, imagens e objetos que podem ser manuseados, enquanto exibidos.

demandavam a navegação na WEB. Os alunos-professores interagiam no ambiente digital entre si e com os professores-assistentes, que mediavam o desenvolvimento das atividades. Apesar dessa interação ser realizada a distância, por ser um programa presencial, os alunos-professores estavam fisicamente presentes no ambiente de aprendizagem e, por isso, se fosse necessário, podiam contar com o apoio do tutor, assim como interagir com seus pares presencialmente.

- **Sala de estudos:** espaço onde eram desenvolvidos os Trabalhos Monitorados (TM off-line) e Trabalhos Monitorados de Suporte (TM suporte). Os TM-offline tinham como suporte o material impresso do programa e eram desenvolvidos presencialmente pelos tutores. Essas atividades visavam *desdobrar os temas trabalhados nas aulas por videoconferências e nas palestras e debates por teleconferências, devendo estar sempre orientadas para o trabalho de sala de aula* (Proposta Básica, p. 14). Os TM suporte previam momentos de atividades que ficavam a cargo dos alunos-professores, que seguiam orientações prévias e posteriores dos tutores ou demais educadores do programa. Esses TM eram atividades programadas que, a depender do cronograma da turma, eram realizadas dentro ou fora do ambiente de aprendizagem. Nesses momentos estavam previstos, por exemplo, leitura de textos, resolução de atividades, desenvolvimentos de pesquisas etc., com posterior socialização com a turma.

Essas atividades aconteciam nos ambientes de aprendizagem e eram acompanhadas pelo tutor; salvo aquelas que os alunos-professores faziam no laboratório de informática e encaminhavam para avaliação do PA, as demais necessariamente contavam com a mediação do tutor, de forma presencial. Semanalmente, os alunos-professores realizavam as atividades na seguinte frequência, conforme Proposta Básica (2003):

- Videoconferência – 2 vezes por semana, 4 horas cada – total/semana = 8 horas;
- Teleconferência – 1 vez por mês, 3 horas;
- Trabalho Monitorado – cerca de 16 horas por semana.

No âmbito dessas modalidades, eram desenvolvidos os seguintes tipos de atividades, conforme descritos na Proposta básica (2003):

- **Módulos interativos:** o programa é organizado em módulos que, por sua vez, são compostos de temas e unidades. Os módulos contam com atividades realizadas tanto por meio de videoconferências (VCs) e teleconferências (TCs) – que fornecem o suporte teórico-conceitual –, aulas, palestras e dinâmicas de trabalho presencial virtual, como por trabalhos monitorados (on-line, off-line e suporte). Os módulos interativos sistematizam os referenciais teóricos do programa.
- **Vivências Educadoras (VEs):** consistiam em atividades desenvolvidas durante todo o curso sob a orientação do professor-orientador e do tutor. As VEs consistiam em atividades relacionadas à prática docente, algumas desenvolvidas nas próprias salas de aula do aluno-professor, sendo propostas situações de observação sistemática e realização de ações pedagógicas na realidade da instituição educativa. Essas atividades tinham uma carga horária que, em parte, era realizada fora do horário de aulas do PEC, pois demandavam idas às escolas em horário de funcionamento, e, em parte, realizadas no ambiente de aprendizagem, quando eram planejadas ou avaliadas as atividades.
- **Oficinas culturais (OC):** tinham como principal objetivo ampliar o universo cultural dos alunos-professores, no que se refere às diversas práticas artístico-culturais e aos diferentes usos da leitura e da escrita (Proposta Básica, 2003). Eram atividades desenvolvidas, na maioria das vezes, nos momentos de TM-offline, de forma simultânea ao desenvolvimento dos temas e unidades dos módulos. Incluem-se aqui atividades desenvolvidas em dois eventos de Semanas Presenciais, que objetivavam aproximar os alunos-professores do espaço e da vivência acadêmica. Nesses eventos (realizados anualmente), os alunos-professores deslocavam-se de suas cidades para os *campi* das universidades e, durante uma semana, participavam de atividades diversificadas que incluíam debates, oficinas, palestras e visitas a museus, teatros e variados espaços científicos e culturais, sob responsabilidade de professores das universidades ou deicineiros convidados.
- **Escrita de memórias:** atividades do tipo relato autobiográfico que tinham o objetivo de levar o aluno-professor a relacionar o novo conhecimento a experiências

anteriores, seja no seu papel de aluno, seja no de professor. Ocorreram tendo o suporte de tutores e/ou professores-orientadores.

- **Desenvolvimento de pesquisa e escrita de monografia:** trabalho de conclusão de curso (TCC) realizado no decorrer do programa sob a supervisão do professor-orientador.

Em síntese, os alunos-professores desenvolviam diferentes atividades, contando com o apoio de diferentes mídias que possibilitavam a interação entre turmas de diferentes municípios e educadores.

A SEE-SP definiu os princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos, além da opção por um desenho metodológico envolvendo atividades presenciais com o suporte de mídias interativas, consolidados no documento Proposta Básica do Programa, que sistematizava as bases de sua proposta de formação docente.

A partir daí, foi realizado o detalhamento da matriz curricular do programa, mais especificamente os conteúdos desenvolvidos, as diretrizes para a elaboração das atividades e dos materiais didáticos, enfim, o projeto curricular do curso. O desenvolvimento curricular dessa etapa, realizado no contexto da gestão do programa, como já mencionado, contou com a parceria das universidades paulistas USP, PUC-SP e Unesp.

A gestão do PEC – FORPROF ficou a cargo da FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação que, por sua vez, contratou a FCAV – Fundação Carlos Alberto Vanzolini, que respondeu pelo gerenciamento tecnológico e logístico do programa.

Tendo em vista as avaliações e resultados positivos do PEC – FORPROF, os dispositivos legais que prevêm a colaboração entre poder público estadual e municipal e a necessidade dos municípios em atender à formação docente, a SEE-SP atendeu à solicitação da Undime – SP (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação / Divisão SP) *para a utilização dos recursos do PEC – Formação Universitária para a habilitação, em nível superior, dos professores das redes municipais que possuem formação para o magistério em nível médio* (Resolução SE 58, p. 1).

O PEC – Formação Universitária Municípios consistiu na segunda edição do PEC – Formação Universitária e foi desenvolvido a partir do convênio entre a Undime – SP, a Fundação para o desenvolvimento da Educação (FDE), com o apoio da SEE-SP, e as universidades paulistas USP e PUC-SP²⁶.

²⁶ A Unesp, que participou da edição estadual do Programa, não participou da edição municipal.

Nessa parceria, estado e municípios colaboraram, tendo o principal objetivo de formar em nível superior seus quadros docentes. A SEE-SP disponibilizou os ambientes de aprendizagem, com seus recursos físicos e tecnológicos, assim como autorizou a utilização do material didático produzido para o PEC – FORPROF. À Undime – SP, em parceria com os municípios, coube a responsabilidade com os custos de reprodução do material, contratação das universidades e outros decorrentes da implementação do programa, assim como de contratação de equipe técnica responsável pela coordenação e pelo monitoramento da utilização dos espaços e recursos disponíveis.

O Programa PEC – Municípios é, então, uma reedição do PEC – FORPROF, porém com um importante acréscimo em função da demanda dos municípios parceiros: uma atenção especial à formação de professores de Educação Infantil. Isso porque o ordenamento da Educação Básica proposto pela LDB coloca este nível de ensino como responsabilidade municipal.

É importante destacar que esse movimento de incorporação tem sido bastante freqüente nas ações políticas, desde que a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica e a creche inserida no sistema de ensino. Pode-se dizer que o movimento de integração da creche no sistema de ensino gerou uma série de ações políticas com impactos diferenciados para a Educação Infantil, abrangendo a regulamentação, o credenciamento e a autorização de funcionamento das instituições de Educação Infantil, a elaboração de documentos curriculares norteadores da proposta pedagógica dessas instituições e a formação dos profissionais requerida pela legislação.

Em termos da formação de professores, o PEC – Municípios é um exemplo desse movimento. A primeira edição, realizada pelo estado de São Paulo, contemplou os professores de anos iniciais do Ensino Fundamental. A reedição do programa, a fim de atender aos municípios, incorporou a demanda por formar professores que atuassem também na Educação Infantil.

Assim, o objetivo geral do programa consistiu em:

Oferecer aos docentes efetivos de redes municipais paulistas que atuam em creches, pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que possuem formação em nível médio (Habilitação Magistério), com o uso de tecnologia avançada em comunicação e informação, programa superior especial de licenciatura plena para professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental referenciado no Artigo 81 da LDB, com uma organização curricular que garanta a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos de ensino, bem

como a construção de competências, fornecendo diploma correspondente expedido pelas instituições de ensino superior contratadas para este fim. Este programa será intitulado Programa Especial de Formação de Professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (Proposta Básica, 2003, p. 13).

O documento norteador do PEC – Municípios permanece sendo a Proposta Básica do Programa (2003), com as devidas adequações relacionadas à inserção da Educação Infantil, conforme aponta o referido documento:

A proposta básica do PEC – Formação Universitária Municípios é praticamente a mesma da primeira edição do programa – assim como a quase totalidade do material impresso que será utilizado. Entretanto, pelo fato de estar voltado a professores das redes municipais que atuam na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental, foram necessárias algumas adaptações e acréscimos, a fim de contemplar ambas as formações (Proposta Básica do Programa, 2003, p.06).

A inserção dos conteúdos relativos à formação do professor de Educação Infantil consistiu, assim, em uma especificidade do PEC – Municípios.

A carga horária do Programa PEC – Municípios totaliza 3.300 horas realizadas no período de 24 meses, distribuídas nas diferentes atividades, conforme quadro abaixo (Proposta básica, 2003, p. 21):

Desenvolvimento dos Módulos Interativos (1.684 horas)	Módulo introdutório: Capacitação em informática	44 h
	Módulo 1: O PEC – Formação Universitária Municípios e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor	150 h
	Módulo 2: Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares	1252 h
	Módulo 3: Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva	98 h
Oficinas Culturais		140 h
Vivências Educadoras (planejamento e avaliação no ambiente de aprendizagem)		144 h
Escrita de Memórias		72 h
Trabalho de conclusão de curso		180 h
Vivências Educadoras na escola (prática de ensino)		360 h

Semanas presenciais nas universidades	60 h
Reconhecimento do exercício profissional	800 h

Em relação ao PEC – FORPROF, essa carga horária contabiliza 200h a mais, decorrentes da inclusão dos conteúdos de Educação Infantil. Vale destacar que esse acréscimo de 200h não significa que o trabalho com Educação Infantil ficou restrito a elas, e sim que, dentre todos os movimentos de reorganização do material (inclusão, remanejamentos e eventuais exclusões), foram acrescidas 200 horas de atividades no cômputo geral do curso.

Retomaremos a integração desses conteúdos quando nos aprofundarmos na análise do que consideramos o projeto curricular do PEC – Municípios, especialmente porque tomaremos como um dos focos de reflexão o movimento de inclusão dos conteúdos de Educação Infantil em um currículo previamente construído para a docência no Ensino Fundamental, especificamente no que se refere às Vivências Educadoras do programa.

Por enquanto, vale chamar atenção para o desafio da proposta do PEC – Municípios no que se refere a uma série de integrações que, na origem desse programa, deveriam ser realizadas, especialmente no tocante aos seus objetivos e seu desenho metodológico.

Parece-nos importante destacar que, enquanto programa de formação proposto no âmbito das políticas educacionais de municípios paulistas, o PEC – Municípios concretiza-se com um caráter de colaboração social, conforme modelo de Pacheco e Flores (2000), tendo em vista que sua realização contou com a atuação das secretarias municipais de educação, por intermédio da Undime – SP, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e das universidades parceiras, com vistas a contemplar necessidades formativas próprias desses sistemas de ensino e dos seus professores.

No que se refere à participação dos professores, as inscrições se deram por adesão, opção daqueles que gostariam de realizar um curso de formação em nível superior. Vale destacar que outros municípios e estados optaram por deixar a cargo dos professores a decisão por sua titulação em nível superior e mesmo onde e como obtê-la, configurando a formação como responsabilidade individual dos professores, isentando o poder público de participação nesse âmbito. Nesse sentido, pode-se dizer que há um norteamto político diferenciado na proposição do PEC – Municípios, já que os municípios envolvidos assumiram a responsabilidade, enquanto poder público, pela oferta de formação²⁷.

²⁷ Vale destacar que, em termos do custeio do curso, houve os mais diferentes arranjos a depender da disponibilidade orçamentária do município. Alguns municípios arcaram com 100% dos custos, outros com um percentual menor e outros não disponibilizaram nenhum recurso. Nesses dois últimos casos, os professores custeavam parte ou todo o curso. Ainda assim, o município era responsável por fazer o convênio com a FDE.

O desenho metodológico do PEC – Municípios coloca, desde a sua proposição, desafios no que diz respeito à possibilidade de realização de um currículo integrado.

Em primeiro lugar, a questão do uso de mídias interativas que, ao veicularem atividades diversas, inclusive com educadores diferenciados, deveriam estar bastante integradas, sob risco de o curso se transformar em uma grande “colcha de retalhos”.

A opção por ter educadores (tutor, professor orientador e professor assistente) que acompanhavam cada turma de alunos-professores do início ao final do curso coloca-se como um importante dispositivo de integração das diferentes mídias, modalidades e tipos de atividades e, em última instância, dos próprios conteúdos abordados.

Entretanto, faz-se notar a ausência de qualquer referência a dispositivos, instâncias e/ou fóruns de formação e de planejamento coletivo envolvendo esses educadores na Proposta Básica do Programa ou mesmo no seu Projeto Curricular, o que faz com que as ações de formação e de integração fiquem por conta da decisão de cada instituição envolvida que, em última análise, não participou da formulação do desenho metodológico do programa.

Tendo em vista a análise desse desenho metodológico, a possibilidade de integração parece estar diretamente relacionada à atuação dos diferentes educadores que desenvolveram o currículo junto aos alunos-professores no cotidiano do curso. Nessa direção, também merece ser ressaltada a importância de garantir, no desenvolvimento curricular de um programa dessa natureza, a formação dos formadores pautada em dispositivos de integração curricular, que possibilitem a realização das necessárias articulações entre atividades, conteúdos e mídias, em torno da realidade do grupo de professores em formação.

Em um curso organizado para um contingente grande de alunos-professores e que conta com atividades propostas em um material único de formação, os educadores “permanentes” tiveram o papel de fazer a mediação de uma diversidade de conteúdos que compunha a matriz curricular.

O desenho do programa prevê que o tutor no PEC – Municípios seja, por excelência, a figura integradora de diferentes conteúdos e atividades. Isso porque ele acompanha diariamente uma turma do início ao final do curso e, tendo como referência os módulos interativos e demais tipos de atividades, que contavam com material didático de apoio, pode ir construindo com os alunos-professores espaços de sistematização e consolidação das aprendizagens, que levem em conta as realidades educacionais dos professores-alunos.

Entretanto, cabe dizer que esses educadores (tutor, professor orientador e professor assistente) não participaram da elaboração do projeto pedagógico e dos materiais didáticos²⁸, o que, de certa forma, os distancia dos contextos de decisão curricular.

Essa é uma questão importante de ser equacionada em um programa desse tipo, pois, se de um lado, a participação no desenvolvimento do projeto curricular e dos materiais didáticos é fator importante para garantir aos educadores um papel protagonista, de outro há que se considerar que, em um programa desse porte, a participação de educadores e alunos-professores no planejamento do projeto curricular e na elaboração dos mediadores curriculares praticamente inviabilizaria a realização do programa, em termos da gestão dos grupos, dos espaços e dos tempos.

Sendo assim, no contexto de um programa proposto por meio de uma parceria entre órgãos administrativos e universidades, ou seja, de caráter centralizado, a ser desenvolvido localmente (nos municípios), outras formas de participação dos formadores de professores e dos próprios alunos-professores devem ser previstas no desenvolvimento do projeto curricular. Por exemplo, é possível pensar em detalhamentos conjuntos de certas atividades a serem realizadas, que possibilitem, inclusive, a modificação, inclusão ou mesmo exclusão de atividades previstas no material didático, assim como a própria elaboração de parte do material didático, podendo ser previstos diálogos não só com os formandos, mas também com os formadores. É possível prever diferentes graus de estruturação e detalhamento que incluam os educadores em certos níveis de definição. Vale dizer que, com exceção dos planejamentos das videoconferências, essa não foi uma opção adotada pelo PEC – Municípios, o que se coloca como um dificultador de processos de integração curricular.

Enfim, em um programa dessa natureza, em que a diversidade de parceiros e a amplitude das ações configuram avanços no currículo da formação de professores, garantir a participação dos formadores como protagonistas do processo de formação (incluída aqui a construção do currículo e elaboração do material didático), e não apenas executores de uma proposta pedagógica, constitui um dispositivo de formação fundamental para a formação de um docente protagonista, se considerarmos o princípio do isomorfismo.

4.2 Currículo prescrito

No contexto do desenvolvimento curricular do PEC – Municípios, serão considerados componentes do currículo prescrito do programa duas ordens de documentos.

²⁸ Eventualmente, algum professor orientador que era docente da universidade pode ter participado dos Grupos de Trabalho responsáveis por elaborar os materiais didáticos. Mas essa não era a regra.

A primeira, elaborada no nível da macroestrutura curricular, diz respeito aos pressupostos e exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação, tanto para a formação de professores da Educação Básica, quanto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Também são consideradas prescrições para o currículo do PEC – Municípios as deliberações 12 e 13/2001 do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) e a resolução 58 da SEE-SP.

A segunda ordem de documentos consiste na Proposta Básica do PEC – Formação Universitária Municípios (2003), que consolidou os norteamentos dos documentos decorrentes das exigências legais para a formação de professores da Educação Básica, constituindo uma proposta formal, por excelência, que direcionou desde a elaboração dos diferentes materiais didáticos até os diferentes âmbitos da gestão do programa.

Vale destacar que o documento da Proposta Básica caracteriza-se por trazer elementos do currículo prescrito, definidos no âmbito da SEE-SP e indicadores de uma opção político-administrativa, e elementos do projeto curricular, definidos em parceria com as universidades as quais, tendo autonomia no detalhamento e estabelecimento de diversos aspectos do desenvolvimento curricular, seguiram a indicação de um determinado tipo de programa de formação definido no contexto da gestão da SEE-SP. Assim, a Proposta Básica destaca-se por ser um documento híbrido.

Tendo em vista esse cenário, percorreremos os princípios e indicações apresentados na Proposta Básica do Programa, procurando relacioná-los com as normatizações definidas nas prescrições curriculares presentes nos documentos oficiais da macroestrutura curricular quando da proposição do PEC – Municípios.

O documento Proposta Básica do PEC – Municípios indica, na legislação, os marcos norteadores da proposição do programa.

O PEC – Formação Universitária Municípios toma como referências os marcos da política educacional ditados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os dispositivos expedidos pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação relativos à formação de professores para a Educação Básica, articulados com os princípios e diretrizes da política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (p. 07).

É a partir desses parâmetros que estabelece os princípios educacionais político-institucionais e pedagógicos do PEC – Municípios, que são os seguintes:

1. O exercício da docência escolar deve ser a referência da organização institucional e pedagógica do programa de formação de professores.
2. Os professores são agentes fundamentais na implementação das políticas educacionais.
3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser tomados como referência na formação do professor multidisciplinar.
4. A construção de competências deve ser o eixo organizador do currículo.
5. A coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera deve pautar todas as atividades que serão desenvolvidas durante o programa.
6. O domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática devem ser priorizados.
7. A dimensão da pesquisa na formação do professor deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana.

1. O exercício da docência escolar deve ser a referência da organização institucional e pedagógica do programa de formação de professores

O caráter especial do PEC – Municípios é dado pelo fato de que esse programa foi concebido para atender, de forma bastante situada, professores da rede pública do estado de São Paulo em efetivo exercício docente.

O artigo 1º da deliberação CEE 12/2001 especifica o segmento atendido pelo programa:

Artigo 1º - O Programa Especial de Formação Pedagógica Superior destina-se exclusivamente a oferecer cursos para professores efetivos, com formação em curso normal ou na habilitação ao magistério, de nível médio, que estejam em exercício nas redes públicas de ensino e que tenham sido classificados em processo seletivo especial.

A deliberação 12/2001 ainda circunscreve a titulação ao âmbito da formação do professor:

Artigo 5º - Os concluintes do curso ministrado no âmbito do Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, regulado por esta Deliberação, receberão diploma equivalente à licenciatura plena, para fins de docência e de continuação de estudos.

Vale destacar que o objetivo primordial da formação no PEC – Municípios é a docência, podendo o formando continuar seus estudos com vistas a uma pós-graduação ou uma complementação de funções.

Esse aspecto deve ser ressaltado, pois essa indicação do CEE-SP diferencia os programas especiais de formação pedagógica dos cursos regulares de Pedagogia que formam não apenas para o exercício da docência, mas também para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, conforme artº. 64 da LDB.

Nessa direção, a Proposta Básica do Programa indica que a formação dos professores deve ter referência direta ao contexto de trabalho desse grupo de profissionais, no caso, as escolas da rede pública oficial de ensino. Assim, as atividades de formação devem:

(a) ser realizadas em um quadro institucional próximo, articulado e permeável às necessidades e características do sistema de ensino público e à forma de operação de suas unidades escolares; (b) ser organizadas em uma proposta pedagógica que contemple a variedade das situações escolares nas quais esses professores realizam seu trabalho (Proposta básica, p. 7).

Deste princípio decorre, entre outros aspectos, a proposição de um desenho curricular no qual as vivências educadoras, no contexto da escola, são momentos privilegiados de produção didático-pedagógica, de sínteses parciais e avaliação dos conteúdos trabalhados ao longo do programa (Proposta Básica, p. 7).

Esse princípio norteador da proposta básica do PEC – Municípios responde a demandas postas nos documentos oficiais elaborados no contexto das reformas educacionais das

décadas de 80-90 do século XX (especialmente, CF 88, LDB 1996, DCN para a Educação Básica e para a formação de professores).

O Parecer CNE/CP 9/2001, que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, ao destacar questões a serem enfrentadas na formação de professores, especificamente no campo curricular, aponta para a necessidade de superação de uma concepção restrita de prática, propondo que:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (p. 23)

Isso quer dizer que a *idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto na sala de aula se dá conta da teoria* (p. 23).

Como já apontado nos capítulos anteriores, esse aspecto está diretamente ligado à idéia da integração curricular, já que esta considera a necessidade de integrar conhecimentos na direção da compreensão e uso contextualizado destes na realidade do contexto sócio-cultural.

Na perspectiva da integração curricular, esse uso está longe de ser compreendido como uma mera e restrita aplicação a situações específicas da escola. Beane (2002) destaca o lugar do conhecimento como instrumento de poder e sua fragmentação como fator de diminuição por parte dos que não o apreendem.

O conhecimento é um instrumento dinâmico para os indivíduos e para os grupos utilizarem na abordagem às questões nas suas respectivas vidas. Nesse sentido, o conhecimento é uma espécie de poder, uma vez que ajuda a dar às pessoas alguma forma de controle sobre as suas próprias vidas (...). Quando entendemos o conhecimento como integrado, somos livres de definir os problemas tão amplamente quanto o são na vida real e de usar uma variedade de conhecimentos para lidar com eles (p. 19).

A proposição dessa idéia feita por Beane para a escola básica, especificamente para jovens estudantes, pode ser enriquecedora para pensar a formação docente. A fragmentação de

um certo conhecimento considerado teórico e uma atuação prática leva à incompreensão, por parte de professores em formação, do sentido de alguns conteúdos e da dificuldade de planejar encaminhamentos diferenciados na sua atuação docente.

Além desse aspecto, o Parecer das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores destaca como um problema a ser superado a desconsideração de experiências prévias do professor em formação, sejam experiências profissionais na área educacional, sejam experiências diversas de vida.

Aqui, o problema é o fato de o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação nem sempre ser considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Esse problema se apresenta de forma diferenciada. Uma delas diz respeito aos conhecimentos que esses alunos possuem, em função de suas experiências anteriores de vida cotidiana e escolar. A outra forma ocorre quando os alunos dos cursos de formação, por circunstâncias diversas, já têm experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática e, mesmo assim, estes conhecimentos acabam não sendo considerados/tematizados em seu processo de formação (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 19).

Nesse sentido, o currículo prescrito do PEC – Municípios parece ter tentado garantir a integração das experiências docentes anteriores (por meio das Vivências Educadoras) às experiências de vida – por meio das Memórias (que procuram resgatar suas vivências como alunos e as motivações para sua escolha profissional) e às perspectivas de qualificação da formação, que foram seus eixos norteadores..

2. Os professores são agentes fundamentais na implementação das políticas educacionais

O Parecer CNE/CP 9/2001 aponta como problema a ser superado na formação de professores o *distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica*. Mais concretamente, esse documento aponta como notória a ausência de reflexão acerca das propostas curriculares de estados e municípios, bem como dos documentos oficiais como diretrizes curriculares nos programas de formação. Assim, ressalta que:

A familiaridade com esses documentos e a sua inclusão nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização, é condição para que os professores possam inserir-se no projeto nacional, estadual e municipal de educação (p. 19).

Nesse sentido, a presença desses documentos como conteúdos de formação podem contribuir com uma melhor integração dos professores à política educacional da rede de ensino a que estão vinculados. Vale ressaltar que essa integração não deve dizer respeito, necessariamente, à adaptação e aceitação cega a uma política, mas ao pressuposto anteriormente apontado de compreensão e análise contextualizada e atuação responsável no coletivo da rede de ensino.

Ainda em relação a esse aspecto, a proposta básica do PEC – Municípios inclui dentre seus princípios norteadores a seguinte consideração, que muito mais se aproxima de uma complementação ao princípio anteriormente colocado do que constitui um princípio em si:

3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser tomados como referência na formação do professor multidisciplinar

No período de realização do PEC – FORPROF (1ª edição do programa), os documentos oficiais mais influentes no nível do currículo prescrito eram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A inclusão da Educação Infantil levou à adoção dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) como referência básica à reflexão dos professores. Vale destacar que, na época, um grande debate emergiu, tendo em vista o apagamento de documentos curriculares anteriores bastante significativos para os grupos representativos da Educação Infantil, com a ênfase que o MEC passou a dar aos RCNEI.

A ausência de referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) parece refletir o próprio desconhecimento ou a pouca ênfase dada, na época, a outros documentos oficiais que não o RCNEI.

Em outro contexto de concretização do currículo do PEC – Municípios (no material didático), as DCNEI serão indicadas como documento fundamental na formação dos professores dessa etapa da Educação Básica.

4. A construção de competências deve ser o eixo organizador do currículo

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são prescritivas na opção quanto à organização curricular baseada na noção de competência. O currículo do PEC – Municípios assume essa indicação e resgata em Perrenoud a definição de competência:

*Uma competência é um **saber-mobilizar**. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos – conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes –, a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas (apud Proposta Básica, 2003, p. 9).*

As competências de referência que nortearam o desenvolvimento curricular do programa foram:

- 1. Problematizar, explicitar e debater situações contextualizadas, em um caráter integrador e transdisciplinar, focalizando o cotidiano, as crenças, as inovações, as rotinas, os estereótipos, as resistências, os pressupostos, as relações sociais, os projetos, assim como os conteúdos, os métodos e as técnicas;*
- 2. Reconstruir a unidade e complexidade da própria experiência docente com suas implicações emocionais, intelectuais, relacionais, prospectivas e de valorização do conhecimento em construção;*
- 3. Compartilhar a reflexão pessoal crítica em grupos de âmbitos diversos, inclusive comunidades em redes de conhecimento, possibilitando mudanças de práticas, atitudes e revisão de valores;*
- 4. Participar de processos de investigação e intervenção com outros docentes e alunos, utilizando métodos diversos;*

5. *Favorecer a pluralidade, ampliar a perspectiva e valorizar a diversidade para obter novos referenciais para trabalhar em contextos diversificados;*
6. *Ler, interpretar e atuar na sociedade, a partir dos sinais de mudança do mundo contemporâneo;*
7. *Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;*
8. *Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento, objetos de sua atividade docente, adequando-os às características dos alunos;*
9. *Compreender e atuar sobre os processos de ensinar, aprender e avaliar na escola e suas relações com os contextos mais amplos das instituições educacionais e socioculturais;*
10. *Organizar formas mais ativas, interessantes e significativas de aprendizagem, gerindo tempos e espaços, a partir do currículo, utilizando adequada e criativamente os recursos e as tecnologias disponíveis;*
11. *Solucionar problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade da aprendizagem por parte dos alunos e da comunidade escolar em geral;*
12. *Desenvolver trabalho coletivo em interação com alunos, pais, comunidade e outros profissionais da escola e fora desta;*
13. *Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, assumindo o processo permanente de investigação e produção de conhecimento.*

Com relação a esse item, há que se observar que, por serem mandatórias, consideramos bastante prescritiva a indicação da DCNFP, tendo em vista que há outras possibilidades de organização curricular além da que se fundamenta na noção de competência.

Pelos discursos que sustentam essa noção como parâmetro de organização curricular, pode-se depreender que há nessa determinação uma intenção de se garantir que a formação possibilite de forma mais concreta a ação por parte dos professores e não apenas saberes que não se revertem para a prática.

Tendo esse parâmetro como organizador do currículo, é possível apontar que a Proposta Básica do Programa PEC – Municípios apropriou-se da noção de competência de uma forma não tecnicista / pragmatista, crítica bastante freqüente nas reflexões educacionais,

mas buscou garantir no currículo de formação a idéia do saber-mobilizar a partir da situação profissional e da gama de conhecimentos em construção.

Nesse sentido, se tomarmos as dimensões de Beane como parâmetros de análise, podemos observar que:

- Em termos da *integração das experiências*, as competências 2, 3 e 13 possibilitam a organização de situações didáticas que contemplem essa referida dimensão.
- Em termos da *integração social*, as competências 1, 4, 9, 11 e 12 possibilitam contemplar a dimensão em questão.
- Em termos da *integração do conhecimento*, é possível relacionar às competências 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 às demandas dessa dimensão da integração curricular.

Tendo em vista o conjunto das competências proposto, podemos considerar que todos os itens participam na organização de um currículo pautado pela idéia de integração.

Apesar de no PEC – Municípios as competências terem sido pensadas de forma integradora pelos participantes da construção de seu projeto educativo, reitera-se aqui o caráter centralizador e restritivo das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, enquanto currículo prescrito, ao indicar como modelo de organização curricular a perspectiva das competências.

5. A coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera deve pautar todas as atividades que serão desenvolvidas durante o programa

Nessa direção, a resolução CNE/CP 1/2002, que institui as DCNFP, destaca, em seu artigo 3º, um princípio orientador da formação dos professores, a saber, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Para tanto, deve levar em conta o princípio da simetria invertida segundo a qual o *preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera* (p. 2).

A coerência apontada como princípio do programa e a simetria invertida destacada nas Diretrizes vão na direção do isomorfismo que vimos considerando como princípio da formação docente, conforme discutido no capítulo 1.

Esse princípio, se concretizado no projeto pedagógico e no cotidiano do programa, consolida, de certa forma, o eixo teoria-prática, pois reverte para o currículo em ação pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a formação docente. No limite, vivenciando um currículo integrado, os professores terão maiores possibilidades de fazer essa integração acontecer na Educação Básica.

6. O domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática devem ser priorizados

Esse princípio norteador da Proposta básica do PEC – Municípios faz convergir dois aspectos que devem ser destacados na concepção de formação docente presente nesse cenário: 1) o domínio dos objetos sociais de conhecimento e 2) sua transposição didática.

O primeiro aspecto, que diz respeito aos conteúdos das áreas curriculares, faz referência a uma das diretrizes que devem nortear a concepção, o desenvolvimento e a abrangência de um curso de formação de professores, conforme destacado no Parecer CNE/CP 9/2001. Nessa diretriz ressalta-se que *a formação deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica* (CNE/CP 9/2001, p. 37).

Justifica-se esse norteamento a partir da idéia de que:

Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na Educação Básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da Educação Básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da Educação Básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no ensino médio (p. 37).

Não há dúvidas de que só é possível promover a aprendizagem de determinado conteúdo se ele tiver sido conhecido. Porém, há que se considerar o risco de o contexto de formação do professor restringir a sua ação a recuperar conteúdos que deveriam ser foco da Educação Básica.

Não nos parece que o programa tenha incorrido nesse equívoco, tendo em vista a observação do ementário (anexo 1), que inclui uma amplitude de temas relacionados ao campo de conhecimento da formação docente, não se restringindo a uma *recuperação* de conteúdos da Educação Básica.

7. A dimensão da pesquisa na formação do professor deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana

Esse princípio apontado na Proposta Básica do PEC – Municípios (2003) vai ao encontro de princípio similar presente nas Diretrizes para a formação de professores que, aponta como norteador:

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

A partir dessa posição, aliás, representativa da idéia corrente de professor-pesquisador, é possível retomar a idéia de integração do conhecimento e a prática da pesquisa voltada ao cotidiano escolar como procedimento para a própria construção do conhecimento e a reflexão como possibilidade de sua integração.

No PEC – Municípios, os conteúdos relacionados ao aprendizado da pesquisa no contexto da atuação docente estão fortemente presentes nas atividades desenvolvidas nas Vivências Educadoras, que serão melhor abordadas no item 4.4 da presente análise.

4.3 Projeto educativo

O desenho institucional

A dinâmica de gestão do PEC – Municípios contou com a formação de espaços de deliberação que garantissem decisões colegiadas, tendo em vista o caráter interinstitucional do programa.

Dessa forma, foram constituídas as seguintes instâncias:

- Comitê gestor (CG)
- Grupos de Trabalho temático
- Grupo de Trabalho Acadêmico-Científico (GTAC)

Ao Comitê Gestor, presidido por um representante da FCAV (o coordenador executivo do programa)²⁹ e composto por um representante da Undime, um da FDE e um representante de cada uma das universidades parceiras (os coordenadores de cursos para o âmbito intra-institucional), coube:

[...] responder pela coordenação e articulação das várias etapas do processo, ou seja, pelo planejamento das diferentes ações, pela integração entre as diferentes instituições participantes do PEC – Formação Universitária Municípios, pela sintonia entre os conteúdos propostos pelas Universidades e os eixos temáticos e princípios norteadores da Proposta Básica do Programa, pela coordenação dos profissionais indicados pelo Comitê Gestor para a elaboração dos materiais didáticos de apoio (Proposta Básica do programa, 2003, p. 26).

Cabe destacar a importância de um Comitê Gestor dessa natureza na organização de um programa interinstitucional como o PEC – Municípios, tendo em vista que esse foi o espaço previsto para a decisão de rumos do programa, para equacionar questões envolvendo a relação entre as próprias universidades e entre elas e as secretarias de educação (estaduais e municipais).

O Regimento do Comitê Gestor previu a possibilidade de constituição de Grupos de Trabalho (GT) com atribuições específicas decorrentes de demandas do próprio CG.

Os GTs constituídos, tanto no contexto de implementação do PEC – FORPROF quanto no do PEC – Municípios, contaram com participantes indicados pelas universidades parceiras, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e também integrantes da

²⁹ A presidência do Comitê Gestor estava prevista para ser exercida pela FDE, que contratou a FCAV para fazer a gestão operacional do programa e determinou que um representante da FCAV fosse presidente desse Comitê.

Equipe Operacional do Projeto, conforme previsto no Regimento do Comitê Gestor do programa.

O GTAC, Grupo de Trabalho Acadêmico Científico, foi constituído em caráter permanente, contando com a participação das coordenações acadêmicas das universidades e integrantes da equipe operacional do Projeto, e tinha como finalidade deliberar sobre questões relativas ao desenvolvimento pedagógico do programa.

Outros Grupos de trabalho (GTs) foram constituídos com o objetivo de definir diretrizes e elaborar os materiais didáticos para cada tema especificado no ementário do programa (anexo 1). Para tanto, os GTs foram compostos por professores indicados pelas universidades parceiras e integrantes da equipe operacional do Projeto.

A participação da equipe operacional do Projeto, responsabilidade da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, se deu na direção de, além do gerenciamento logístico, dar apoio ao trabalho das universidades no contexto dos GTs visando, como aponta Plonski, Scavazza e Sprenger (2006, p. 29-30):

[...] estabelecer uma interlocução qualificada com tais instituições, para realizar uma mediação no processo de transformar aquilo que era proposta, a demanda ou o “desejo” original das instituições em saberes, ações e materiais adequados às mídias nas quais seriam divulgados, acessíveis ao público alvo, didaticamente tratados, internamente coerentes, esteticamente coesos, enfim, ajustados para garantir uma boa recepção aos destinatários: orientação instrucional, produção editorial de materiais educacionais, capacitação no uso das mídias interativas.

Os GTs, constituídos por integrantes das diferentes universidades, estabeleceram-se como palco de importantes diálogos, tensões e também de negociações, tendo em vista a pluralidade de posições, entendimentos e interesses (pessoais e institucionais) relacionados à formação docente.

A perspectiva da colaboração social (Pacheco e Flores) no planejamento e desenvolvimento de um programa como esse está longe de ser algo isento de conflitos e contradições. O limite entre o estabelecimento de diretrizes e princípios e a garantia da autonomia universitária, no que diz respeito à produção e reprodução do conhecimento, é tênue. Por outro lado, a universidade, de uma forma geral, como já ressaltado no capítulo 1, tende a se pautar por um modelo de formação que favorece pouco a articulação em função do eixo teoria-prática devido às fragmentações já apontadas. A distância do projeto pedagógico dos

cursos de graduação em relação às realidades das escolas já é grave nos cursos regulares de formação inicial, e mais ainda o seria num programa especial como o PEC – Municípios, destinado a professores em exercício. Mobilizados pelas próprias experiências anteriores (em geral, majoritariamente vivenciadas em cursos regulares de graduação), a tendência dos docentes das universidades é a de reproduzir esses modelos.

Somem-se a isso os conflitos, interesses diversos e disputas por espaços existentes nas instituições acadêmicas, amplificados pelo envolvimento de duas universidades.

Assim, no que se refere ao desenho institucional, faz-se necessário destacar a importância de garantir dispositivos colegiados de decisão curricular, gerencial e logística, nos moldes de um Comitê Gestor e os demais GTs, assim como a presença de um elemento mediador, papel exercido no PEC – Municípios pela FCAV, de forma a gerir de maneira articulada a relação entre universidades e órgãos administrativos.

Como já referido, grande parte do material didático foi elaborado na edição estadual do PEC, o PEC – FORPROF, sendo complementado e adequado no PEC – Municípios com vista a atender os professores da Educação Infantil.

Dessa forma, para o PEC – FORPROF, foi constituída uma série de GTs, de acordo com a especificidade dos temas em elaboração, que eram dissolvidos quando finalizada a elaboração demandada (por exemplo, GT de elaboração do tema 1, GT de elaboração do tema 2 e assim por diante).

No PEC – Municípios, foi constituído apenas um GT, o GT – Educação Infantil, que teve como tarefa a elaboração de todo o material específico de Educação Infantil. Esse GT foi constituído previamente ao início das aulas do programa e foi finalizado praticamente ao término do curso, tendo desenvolvido, além dos materiais didáticos, orientações para o trabalho dos tutores, POs e PAS, assim como avaliações dos alunos-professores. O GT foi composto por professores especialistas na área de Educação Infantil indicados pelas universidades. Alguns permaneceram durante toda a existência do grupo, enquanto outros tiveram participações temporárias³⁰, em função dos temas em pauta.

³⁰ Nossa participação nesse GT foi de coordenação dos trabalhos do grupo, durante todo o período do curso.

Projeto curricular

Para compreender a dinâmica de organização do projeto curricular do PEC – Municípios, procuramos descrever as diferentes atividades e conteúdos considerando a cronologia de sua realização.

O quadro a seguir mostra esse cenário. Sua leitura pode ser realizada de forma vertical, com vistas a verificar a progressão das atividades e dos conteúdos, e horizontal, que indica simultaneidades na realização desses.

Quadro 1: Mapeamento de atividades do PEC – Municípios segundo a sucessão e a concomitância na realização das atividades e conteúdos do programa

	Módulos interativos	Vivências Educadoras	Memórias	Oficinas Culturais
Módulo 1: O PEC – Formação Universitária Municípios e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor	Tema 1: A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada na experiência do PEC – Formação Universitária Municípios e a sua concepção educacional		Momento 1: Da vida escolar à formação docente	Oficina cultural 1: Lendo e produzindo textos acadêmicos
	Tema 2: A educação continuada e o processo de construção da identidade do professor			
	Tema 3: O contexto da formação/ atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades			
	Tema 4: Fundamentos da prática educativa			
Módulo 2: Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares	Tema 1: Reformas educacionais e mudanças curriculares	Vivência Educadora 1: Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola	Momento 2: A avaliação da aprendizagem na vida do aluno-professor: diferentes perspectivas Momento 3: Diferentes lugares, diferentes olhares: o professor, a escola e o curso Momento 4: O livro didático na vida escolar e profissional do professor: lugares e sentidos	Oficina cultural 2: Leituras: histórias de encontros Oficina cultural 3: Produção de textos: desenvolvendo a proficiência escritora
	Tema 2: Fundamentos da Educação e da ação docente	Vivência educadora 2: As diferentes modalidades de avaliação e sua função na gestão escolar e na ação didático-pedagógica	Momento 5: Dificuldades de aprendizagem e avaliação do aprendiz: palavras e sentidos Momento 6: Um inventário do ano letivo	Oficina cultural 4: Produzindo projetos de pesquisa
	Tema 3: Fundamentos da organização escolar	Vivência Educadora 3: A atuação docente no contexto das organizações escolares		(Oficinas culturais – Bloco 2) ³¹ Oficina cultural 5: Estudando monografias

³¹ Bloco de Oficinas Culturais realizadas durante as duas Semanas Presenciais, realizadas nos *campi* das Universidades. Abrangem os temas literatura, cinema e teatro, dança e música, artes visuais, dentre outros organizados pelas coordenações acadêmicas.

	Tema 4: Língua Portuguesa	Vivência Educadora 4: Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: as práticas de linguagem	Momento 7: A chegada das letras ao universo pessoal de cada um: os efeitos da palavra escrita sobre os modos de ver a si, o mundo e as outras pessoas	Oficina cultural 6: Literatura: o professor leitor e formador de leitores
	Tema 5: Matemática	Vivência educadora 5: Focalizando o trabalho didático com Matemática	Momento 8: Matemática	
	Tema 6: Natureza, Ciências, meio ambiente e saúde	Vivência educadora 6: Diagnóstico de aspectos na instituição educativa e proposição de ações didático-pedagógicas	Momento 9: Ciências	(Oficinas culturais – Bloco 2) ¹
	Tema 7: Espaço, tempo e cultura: História, Geografia, pluralidade e ética		Momento 10: Espaço, tempo e cultura: História, Geografia, pluralidade e ética	
	Tema 8: Arte e educação		Momento 11: Arte e educação	
	Tema 9: Corpo, movimento, sexualidade e saúde		Momento 12: Corpo, movimento, sexualidade e saúde	
	Tema 10: Temas específicos de Educação Infantil	Vivência educadora 8: Articulando os diferentes níveis de ensino na trajetória escolar		Oficina cultural 7: Estudando e elaborando propostas de trabalho
Módulo 3 Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva	Tema 1: O projeto educacional e a autonomia da escola	Vivência educadora 7: Escola, comunidade e currículo	Momento 13: Nossas conquistas, nossos novos desafios	
	Tema 2: Princípios da organização do currículo: contextualização e autonomia			
	Tema 3: Currículo e avaliação do currículo			
	Tema 4: Avaliação final do programa	Vivência educadora 9: Socialização das aprendizagens		

Como já referido anteriormente, os módulos interativos, organizados em temas e unidades, sistematizam os referenciais teóricos do programa e são, de certa forma, o eixo do trabalho no curso, tendo em vista o fato de as demais atividades serem organizadas de forma a se articular com eles.

Um primeiro aspecto que merece considerações diz respeito à lógica de organização curricular dos conteúdos da formação. É possível reconhecer dois movimentos de organização curricular que dão conta dos conteúdos que compõem o projeto curricular do programa. O primeiro diz respeito a uma tentativa de organizar temas, que compõem os módulos de trabalho. O segundo diz respeito à organização dos temas (ou conteúdos) obedecendo à lógica das disciplinas.

Se observarmos o quadro 1, notaremos que a denominação dos temas do **Módulo 1** e dos **temas 1, 2, 3 e 10 do Módulo 2** segue uma organização pautada pelo trabalho com temas. Pelo ementário (anexo 1), é possível reconhecer as disciplinas clássicas da formação aparecendo como fonte de conhecimento para fundamentar os recortes temáticos e as problematizações neles contidas. Apesar desse esforço, é possível observar algumas soluções didáticas tradicionais, comuns em cursos regulares de Pedagogia, por exemplo, as que restringem o trabalho com conteúdos da Psicologia a disciplinas do tipo Psicologia da Educação ou da Aprendizagem, em que são apresentadas aos alunos as teorias mais conhecidas e seus principais representantes. Especificamente a unidade 2.2.1, intitulada *Concepções de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a condução das situações de ensino-aprendizagem*, acaba por se diferenciar das demais unidades e temas desse bloco por seguir uma lógica mais disciplinar e pouco referenciada por temas de trabalho.

Dos **temas 4 a 9 do Módulo 2**, o recorte disciplinar é mais enfatizado, Vale destacar que, no ementário, as áreas disciplinares aparecem agregadas em temas na seguinte ordem: “Língua Portuguesa”; “Matemática”; “Natureza, Ciências, Meio ambiente e saúde”; “Espaço, tempo e cultura: História, Geografia, pluralidade e ética”; “Arte e educação” e “Corpo, movimento, sexualidade e saúde”. As próprias designações das disciplinas oscilam entre um recorte disciplinar clássico – “Língua Portuguesa”, “Matemática”, um recorte por eixo temático – “Corpo, movimento, sexualidade e saúde” e um recorte híbrido - “Natureza, Ciências, Meio ambiente e saúde” e “Espaço, tempo e cultura: História, Geografia, pluralidade e ética”, o que parece demonstrar um esforço (e uma dificuldade) de abandonar o recorte estritamente disciplinar. Por exemplo, é possível observar a força das disciplinas e, nesse sentido, das segmentações entre os grupos de professores especialistas, no tema 7 (Espaço, tempo e cultura: História, Geografia, pluralidade e ética), que propõe uma temática

de trabalho, mas acaba construindo um material que se divide em três unidades, sendo a primeira uma introdução às temáticas gerais designadas no título (tratadas em textos e atividades distintos), a segunda sobre História e a terceira, Geografia.

Por fim, o **Módulo 3**, que aborda a temática do currículo, organiza-se como um grande tema de trabalho; porém, o fato de um tema como currículo vir separado em um módulo o coloca de forma fragmentada em relação aos conteúdos anteriores, quase como se esse tema fosse uma disciplina / matéria / curso sobre currículo.

Assim, apesar do esforço em organizar o currículo por grandes temas articuladores das atividades, a necessidade de atender à organização das áreas disciplinares, dinâmica fortemente orientada pela tradição acadêmica de organização dos cursos, acabou por consolidar uma matriz curricular mista, ora segmentada em disciplinas, ora de cunho mais colaborativo, organizada por temas, conforme definição de Lasley e Payne (1991).

A inclusão dos conteúdos de Educação Infantil teve que acompanhar esse movimento, tendo em vista que a maior parte do material finalizado não poderia ser refeito, por razões de ordem orçamentária e de cronograma. Os conteúdos da formação do professor para esse nível de ensino foram inseridos de acordo com as temáticas já definidas nos módulos e temas. O ementário de referência do PEC – FOR PROF e o material didático já pronto condicionaram esse processo a uma justaposição de conteúdos e atividades, não possibilitando uma organização mais integradora na construção de um currículo de formação do professor de 0 a 10 anos.

Essa situação levou à produção de dois materiais justapostos: o material geral, com conteúdos mais amplos (concernentes a temas gerais da formação de professores) e também específicos do Ensino Fundamental, e o material de Educação Infantil, com conteúdos desse nível de ensino. Pode-se dizer que se mantém, no PEC – Municípios, a mesma organização segmentada que se observa na universidade: há, de um lado, os conteúdos do Ensino Fundamental e, de outro, os da Educação Infantil, em geral menos enfatizados, especialmente se pensarmos as especificidades da creche. Essa cisão também se repete na constituição dos grupos de professores e “especialistas”, que praticamente fazem constituir “campos disciplinares” de um e outro nível de ensino, configurando “disciplinas” de Educação Infantil e “disciplinas” de Ensino Fundamental. Essa dinâmica de fragmentação e dicotomização não possibilita a formação do professor da criança de 0 a 10 anos, nem um desenvolvimento curricular que facilite essa integração.

Retomaremos esse aspecto relativo à composição dos materiais de Educação Infantil e geral quando analisarmos mais detidamente a Vivência Educadora 3, pois poderemos recorrer a exemplos do próprio material.

Retomando a análise do quadro 1 no que se refere à articulação horizontal proposta na matriz curricular, tomemos o Módulo 1 a título de exemplo. Podemos observar, em relação a esse módulo – *O PEC – Municípios e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor* –, que seus temas se articulam com a Vivência Educadora 1 – *Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola* – e com o Momento 1 das Memórias – *Da vida escolar à formação docente*. Enquanto se discute o processo de construção da identidade do professor – Tema 2 do Módulo 1 –, os alunos-professores são convidados a escrever suas memórias, da vida escolar à formação docente.

Nessa atividade de Escrita de Memórias, o Momento 1 explicita os objetivos da produção de registros e de relatos autobiográficos. Para tanto, parte de uma epígrafe de Ecléa Bosi³², em que a autora destaca que *A memória não é um depósito de lembranças, É uma atividade e uma procura de significados no passado*, da discussão uma obra da literatura infantil – Guilherme Augusto Araújo Fernandes³³ –, de um artigo acadêmico de Vani Kenski – *Memória e ensino*³⁴ – e de um filme – *O Caminho para Casa*³⁵ –, para, ao final, convidar os alunos-professores a começar a escrever suas Memórias.

*Para começar o seu registro, propomos o tema **A vida na escola – do ingresso à formação de professor**, no qual alguns aspectos são importantes de serem considerados, a saber:*

- *aqueles que dizem respeito à sua vida escolar:*
 - *as escolas em que você estudou, destacando sua organização e a relação entre os profissionais que lá trabalhavam;*
 - *os professores que marcaram positiva e negativamente sua vida escolar;*
 - *as disciplinas de que você mais e menos gostava;*
 - *a tendência pedagógica subjacente à prática de seus professores;*
 - *a sua relação com os professores e com os outros alunos;*
- *aqueles que dizem respeito à sua escolha pela profissão docente:*
 - *o momento em que você escolheu ser professor;*
 - *as pessoas que foram a favor e as que foram contra;*
 - *as suas expectativas iniciais acerca da profissão;*

³² Depoimento ao Globo Repórter (07/12/2007)

³³ FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Trad: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1996.

³⁴ KENSKI, Vani Moreira. In: **Cadernos de pesquisa**, n. 90. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez Editora, ago/1994. p. 45-51.

³⁵ Direção: Zhang Yimou. Produção: Zhao Yu. Intérpretes: Zhang Ziyi; Sun Honglei; Zheng Hão; Zhao Yuelin e outros. Columbia Pictures Film Production. Ásia, 1999.

– a sua escolha pela escola pública.

Entretanto, tais aspectos não esgotam a amplitude do tema. Portanto, você pode contemplar outros que considere relevantes.

Assim, a proposição de uma atividade dessa natureza, ao procurar resgatar elementos da vida dos professores que se relacionam de forma significativa com a sua identidade de professor, constitui um dispositivo que integra, no desenvolvimento profissional, dimensões pessoais e profissionais, experiências e conhecimento do professor acerca do seu percurso de aprendizagem da profissão.

A concomitância na realização dos temas do Módulo 1, que abordam, dentre outros assuntos, a questão da identidade do professor e da Escrita de Memórias, parecem dar força à integração curricular, ao relacionar diferentes saberes docentes e contemplar diferentes dimensões da integração.

De forma breve, pelo quadro 1, é possível observar que esse dispositivo organizador do projeto curricular está presente nos demais momentos de escrita das memórias, articulando-se horizontalmente com os temas dos módulos interativos, exceção feita aos momentos 6 e 13 que se referem à época de realização da atividade, ao final do primeiro ano de curso e do próprio curso, que pedem uma síntese das aprendizagens realizadas. De certa forma, sínteses nos momentos de fechamento de percursos também podem contribuir com momentos de reflexão que sistematizam e integram aprendizagens.

Ainda em relação ao Módulo 1, especificamente ao tema 3, *O contexto da formação / atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades*, pode-se observar no quadro 1 que os alunos-professores iniciam a Vivência Educadora 1, que será objeto de análise adiante.

Já em relação às Oficinas Culturais, ora elas participam dessa articulação horizontal, relacionando-se diretamente com o tema trabalhado nos módulos interativos (por exemplo, as oficinas 6 e 7), ora elas se justificam em razão de outras demandas do curso. Por exemplo, a Oficina 1 – *Lendo e produzindo textos acadêmicos* – pretende subsidiar os alunos-professores nos trabalhos com alguns gêneros (artigo de divulgação científica, relatório de pesquisa, artigos de opinião) com os quais teriam mais contato no PEC – Municípios. Também nas oficinas culturais é possível observar o foco em aspectos relativos ao desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita do professor (por exemplo, a Oficina Cultural 3 - *Produção de textos: desenvolvendo a proficiência escritora*), um investimento na

formação pessoal do professor que pode se reverter para a formação profissional, numa dinâmica que se retroalimenta.

Por serem as Vivências Educadoras atividades que ocorrem durante todo o desenvolvimento do curso, tendo, por excelência, o caráter de articulação da prática refletida a partir das referências teóricas (que, por sua vez, não perdem o foco no trabalho docente – como se pode verificar no ementário do programa), optamos por tomá-las como objeto de análise, procurando, nesse nível de concretização curricular, dispositivos integradores.

Assim, chegamos ao último contexto curricular que consideraremos no escopo dessa pesquisa, análise de parte do material didático do programa, entendido como mediador curricular.

4.4 Mediadores curriculares: as Vivências Educadoras como concretização do currículo no PEC – Municípios

O material didático impresso³⁶ do programa é formado por textos e atividades relativos aos Módulos Interativos (Módulos 1, 2 e 3), às Vivências Educadoras (VEs), às Oficinas Culturais (OC) e as memórias (MEM).

Centraremos nosso olhar nas Vivências Educadoras, mas é fundamental termos sempre como pano de fundo a realização concomitante das demais atividades e, portanto, o contato do aluno-professor com seus diferentes formadores.

As VEs pretendem constituir momentos de ação e reflexão prático-teóricas, conforme a Proposta Básica do PEC – Municípios aponta:

Essas vivências, que perpassam todo o programa, garantem o elo de articulação entre as referências teórico-conceituais e a prática em construção pelo professor, dentro do seu ritmo e estilo peculiar, transitando dentro e fora da escola em ambientes de produção de aprendizagens significativas (Proposta Básica, p. 19).

Foram realizadas 9 vivências educadoras que abordaram os seguintes temas³⁷:

³⁶ Há outros materiais didáticos no contexto do programa, tais como as atividades na WEB e nos ambientes e-learning e vídeos didáticos, que não serão analisados no contexto dessa pesquisa.

³⁷ Os objetivos de cada VE estão descritos no anexo 2.

- Vivência Educadora 1 (Módulo 1): **Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola**
- Vivência educadora 2 (Subunidade 2.2.2): **As diferentes modalidades de avaliação e sua função na gestão escolar e na ação didático-pedagógica**
- Vivência Educadora 3 (Tema 3 / Módulo 2): **A atuação docente no contexto das organizações escolares**
- Vivência Educadora 4 (Tema 4 / Módulo 2): **Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: as práticas de linguagem**
- Vivência educadora 5 (Tema 5 / Módulo 2): **Focalizando o trabalho didático com Matemática**
- Vivência educadora 6 (Temas 6, 7, 8 e 9 / Módulo 2): **Diagnóstico de aspectos na instituição educativa e proposição de ações didático-pedagógicas**
- Vivência educadora 7 (Módulo 3): **Escola, comunidade e currículo**
- Vivência educadora 8 (Tema 10 / Módulo 2): **Articulando os diferentes níveis de ensino na trajetória escolar**
- Vivência educadora 9 (Tema 4 / Módulo 3): **Socialização das aprendizagens**

Optamos por selecionar três dessas Vivências para aprofundar nossa análise, a saber, as Vivências 1, 3 e 8, especialmente considerando algumas estratégias didáticas que parecem contemplar aspectos da integração curricular.

De forma geral, pretendemos, na análise das Vivências Educadoras, destacar:

- A relação entre as Vivências e outras atividades, a partir da temática abordada e a época de realização no desenvolvimento do curso;
- Os tipos de atividades que os diferentes momentos das vivências educadoras propõem e os recursos didáticos que disponibilizam aos alunos-professores;
- Os dispositivos de integração curricular no contexto do material didático de formação docente que podem ser identificados nas atividades propostas.

A análise aqui empreendida centra-se no material didático impresso, não sendo possível avaliar se e como foram desenvolvidas as atividades propostas pelos alunos-professores.

Além disso, é importante apontar que a análise do material didático não supõe a ausência da mediação desses educadores formadores dos alunos-professores. Como já destacado no capítulo 3, essa mediação é fundamental para garantir a concretização dos objetivos de formação destacados na presente análise.

A análise proposta tem o objetivo de identificar de forma concreta alguns possíveis aspectos e dispositivos que compõem o material didático da formação docente na perspectiva do desenvolvimento profissional e da integração curricular, tal como delimitados nas perguntas norteadoras.

Análise da Vivência Educadora 1

Tema: Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola

No desenvolvimento do programa PEC – Municípios, a Vivência Educadora 1 (VE 1) começou a ser desenvolvida por todos os alunos-professores na instituição educativa em que atuavam. Essa vivência tinha como objetivo:

Realizar um primeiro diagnóstico da realidade educativa, a fim de caracterizar a instituição na qual cada aluno-professor trabalha e detectar seus principais problemas, que serão objeto de pesquisas futuras por meio das quais se buscará apontar possíveis soluções (material impresso, Vivências Educadoras, p. 29)

A VE 1 relacionou-se diretamente com a temática trabalhada no tema 3 do Módulo 1, que abordou questões relativas à escola enquanto espaço legítimo de formação, a partir das seguintes unidades:

- **Tema 3 (Módulo 1):** O contexto da formação / atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades
 - Unidade 3.1: A escola como espaço de reflexão e formação do professor
 - Unidade 3.2: Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola
 - Unidade 3.3: A escola como ambiente educativo de trabalho e formação do professor

Como a VE 1 consistiu em uma ampla coleta de dados, seguida da organização e análise desses, sua realização seguiu de forma concomitante aos temas 3 e 4 do Módulo 1 e ao tema 1 do Módulo 2, conforme pudemos observar no quadro 1 (Mapeamento das diferentes atividades).

Tendo em vista a concomitância na realização das atividades, ressaltamos uma característica na organização curricular do programa, já destacada anteriormente, que diz respeito a uma tentativa de integrar diferentes modalidades de atividades de forma horizontal.

Para explicitarmos a articulação horizontal entre modalidades de atividades, detalharemos os objetivos e as atividades que compuseram a VE 1. Essa VE foi composta de 3 momentos, que englobaram diversas atividades descritas no quadro abaixo:

- **Momento 1:** Diagnóstico inicial da realidade das instituições educativas
- **Momento 2:** Organização preliminar dos dados
- **Momento 3:** Do diagnóstico da realidade escolar à definição de uma questão de pesquisa

Momento	Descrição das atividades
Momento 1 - Diagnóstico inicial da realidade das instituições educativas	<p>Atividades 1, 2 e 3: compreensão e elaboração de síntese sobre os conceitos ciência e senso comum. - Leitura dos capítulos 1 e 2 do livro <i>Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras</i>, de Rubem Alves. Elaboração de síntese explicitando a relação entre os conceitos ciência e senso comum.</p> <p>Atividade 4: Aplicação dos conceitos (Problema, Modelo, Hipótese, Análise e Estratégia) trabalhados no texto lido a situações relacionadas à realidade escolar do aluno-professor, a partir de exemplo ilustrativo da atividade.</p> <p>Atividade 5: debate em pequenos grupos de alunos-professores sobre os sentidos do termo <i>conhecimento</i> e leitura do texto <i>A aventura histórica da construção dos fundamentos do conhecimento científico</i>, de Alex Moreira Carvalho, Eleni Moreno, Francisco Rogério de O. Bonatto e Ivone Pereira da Silva.</p> <p>Atividade 6: síntese das principais questões trabalhadas</p> <p>Videoconferência: A vida cotidiana escolar como objeto de estudo: questão-problema, coleta de dados e seleção de instrumentos</p> <p>Atividade 7: Preparação para a coleta de dados - Elaboração em pequenos grupos de alunos-professores dos instrumentos a serem utilizados na coleta de dados.</p> <p>Atividade 8: Encaminhamento para a coleta</p>
Momento 2 - Organização preliminar dos dados	<p>Videoconferência: A vida cotidiana escolar como objeto de estudo: análise e interpretação dos dados</p> <p>Atividade 1: Organização dos dados coletados - Trabalho com a definição de critérios de organização dos dados</p> <p>Atividade 2: Introdução à análise dos dados - Reflexão sobre a influência dos pontos de vista na interpretação de dados de uma pesquisa de opinião, a partir de exemplo de notícia dada em emissora de TV.</p>
Momento 3 – Do diagnóstico da realidade escolar à definição de uma questão de pesquisa	<p>Atividade 1: leitura dos comentários do orientador sobre o relatório de ações realizadas e sínteses</p> <p>Atividade 2: leitura do texto <i>É pesquisa, é? Sobre pesquisa educacional, o professor e o professor pesquisador</i>, de João Telles.</p> <p>Atividade 3: compreensão do que é um problema de pesquisa. Início da delimitação do problema de pesquisa e tema da pesquisa que será desenvolvida no decorrer do curso.</p>

As atividades 1, 2 e 3 do Momento 1 demandavam a leitura dos capítulos 1 e 2 do livro de Rubem Alves para definir os conceitos ciência e senso comum, assim como compreender as noções de *problema*, *modelo*, *hipótese*, *análise* e *estratégia*.

A partir dessas noções, foi proposta a atividade 4, em que os alunos-professores deveriam recortar alguns problemas existentes em sua realidade escolar e detalhá-los, em termos de hipóteses e análise da situação, assim como possíveis estratégias para a sua resolução. Como forma de subsidiar a realização dessa atividade, foi apresentado um exemplo no material didático – um quadro que apresentava o problema “Indisciplina na sala de aula” – hipóteses, análise e estratégia. O exemplo dado no material é o seguinte:

Problemas	<i>Indisciplina na sala de aula.</i>
Modelos	<i>Para que o acompanhamento das aulas e, conseqüentemente, o aprendizado aconteça, é necessário que os alunos prestem atenção às propostas do professor e realizem as atividades atentamente.</i>
Hipóteses	<i>Os assuntos abordados na aula não são de interesse dos alunos; os alunos não se empenham o suficiente para realizar as atividades propostas pelo professor; as estratégias didáticas do professor não cativam a atenção dos alunos; o conteúdo está além das possibilidades de aprendizagem dos alunos; as classes são numerosas e heterogêneas.</i>
Análise	<i>Identificar as razões do desinteresse dos alunos, enfocando: as áreas curriculares que os alunos mais gostam e menos gostam, relacionando-as com a indisciplina; adequação do conteúdo ao interesse dos alunos e às suas possibilidades de aprendizagem; adequação do tratamento dado pelo professor ao conteúdo; adequação da escolha do tema abordado; a relação entre o número de alunos presentes na aula e a existência de indisciplina; a relação entre o tratamento dado ao conteúdo e as estratégias de trabalho utilizadas com a heterogeneidade da sala; o empenho dos alunos nos diferentes tipos de atividades.</i>
Estratégia	<i>Uso de instrumentos que considerem os elementos apontados nas hipóteses levantadas: observação de aulas; questionários; entrevistas; documentos de avaliação (dos alunos e do professor).</i>

O material didático apresenta ainda uma síntese que visa sistematizar, para o aluno-professor, aspectos até então trabalhados no curso sobre o processo de investigação e de construção do conhecimento científico. Nesse texto de síntese, são relacionados ainda conteúdos trabalhados na VE 1 com conteúdos trabalhados no tema 3 do Módulo 1, que se referem ao planejamento e desenvolvimento da pesquisa acadêmica (definição de questão-problema, coleta de dados, fontes de pesquisa, instrumentos para coleta, aportes teóricos e procedimentos de análise dos dados, registros de pesquisa).

Esse movimento de relacionar conteúdos e atividades desenvolvidos em momentos diferentes do curso sugere, no desenvolvimento curricular, uma preocupação em, minimamente, possibilitar ao aluno-professor a integração do conhecimento e de suas experiências de aprendizagem.

O Momento 1 da VE 1 conta, ainda, com uma videoconferência que retoma os principais conceitos e questões trabalhados em sala de aula e avança na reflexão sobre a vida escolar como objeto de estudo do aluno-professor enquanto professor pesquisador.

A presença da videoconferência em uma Vivência Educadora ilustra uma situação típica no desenvolvimento curricular do PEC – Municípios, que é a presença de diversas mídias interativas no cotidiano de um curso presencial, o que, como já dito, demanda esforços de integração dessas atividades por parte dos participantes do programa, os alunos-professores com a mediação dos formadores.

Por fim, a atividade 7 propôs que a turma fosse organizada em pequenos grupos que detalhariam um planejamento de coleta de dados em torno de um dos cinco elementos a seguir:

- *As instituições educativas e sua função social* (coleta de dados sobre a localização da escola, clientela atendida, estatística de evasão, espaços de trabalho coletivo e de gestão da escola etc.)
- *Os alunos enquanto razão principal da prática educativa* (coleta de dados sobre os anos de escolaridade dos alunos, aspectos socioeconômicos, culturais e de aprendizagem, acesso a bens e serviços etc.);
- *Os professores enquanto responsáveis pelo planejamento e condução da prática educativa* (coleta de dados sobre tempo de magistério dos professores, formação, forma de inserção profissional etc.);
- *As práticas educacionais do contexto específico do aluno-professor* (coleta de dados sobre a organização do tempo escolar, trabalhos extra-classe, métodos de avaliação, atividades de recuperação etc.);
- *Os principais problemas da instituição educativa, segundo os diferentes segmentos da comunidade escolar.*

Para cada aspecto, o grupo de alunos-professores deveria detalhar:

- *Aspectos / segmentos a serem investigados;*
- *Fontes bibliográficas, documentais e informantes;*
- *Instrumentos de coleta a serem utilizados.*

O material didático impresso ainda traz exemplos de itens a observar que devem ser ampliados na dinâmica do grupo.

No Momento 2 da VE 1, são propostas atividades que visam à compreensão da necessidade de definição de critérios de organização dos dados de pesquisa, destacando diferentes possibilidades de organização. Para tanto, propõe a leitura de exemplo de organização dos dados, destacando a reflexão que pode ser desencadeada a partir daquele.

A atividade 2 buscou sensibilizar os professores para as diferentes interpretações que decorrem da diversidade de pontos de vista e, a partir daí, foi propondo perguntas reflexivas acerca dos processos de interpretação e análise de dados.

O Momento 3, realizado após retorno do orientador sobre os relatórios entregues pelos alunos-professores, inicia com a atividade 1, que propõe a leitura dos comentários do professor orientador sobre o relatório feito pelo aluno-professor.

Na atividade 2, os alunos-professores realizam a leitura de texto do professor João Telles – que enfoca a questão da pesquisa na escola, seja ela desenvolvida pelos professores universitários, seja pelos próprios professores da escola –, abordando alguns dos métodos de pesquisa utilizados na área de educação.

Por fim, a atividade 3, última da VE 1, tem o objetivo de, a partir da caracterização inicial da escola, levar o aluno a delimitar o problema de pesquisa que será objeto do seu trabalho de conclusão de curso.

De forma geral, a VE 1 consiste em um conjunto de atividades organizadas em torno de dois grandes objetivos articulados: levar o aluno-professor a analisar sua realidade escolar para poder definir o problema de pesquisa que será desenvolvido ao longo do curso e aprender de forma sistemática estratégias de pesquisa em torno do cotidiano escolar. Decorrem desses objetivos dois aspectos que merecem destaque, especialmente quando focamos a questão da integração curricular: a questão da resolução de problemas no cotidiano escolar e do protagonismo docente.

Pensar a integração curricular em uma perspectiva da escola democrática leva-nos a focar a questão da resolução de problemas e de questões reais por parte dos participantes da comunidade escolar como foco de preocupação da organização e uso do

conhecimento na construção curricular. Nessa perspectiva, é na eleição dos problemas a serem recortados, trabalhados e aprofundados no cotidiano da vida escolar que se centra a força do currículo integrado.

Assim, a resolução de problemas pautada em uma perspectiva crítica, e não meramente aplicacionista, possibilitará espaços de integração do conhecimento no cotidiano da instituição educativa. Além disso, pode-se dizer que a contextualização do conhecimento em torno de problemas concretos de uma realidade escolar contribui com a integração social, dimensão fundamental de uma perspectiva de integração curricular.

No PEC – Municípios, a resolução de problemas delimitados a partir do cotidiano escolar configura um foco de trabalho desta VE. Porém, merecem comentários dois aspectos relacionados à forma de organizar as atividades propostas: o primeiro diz respeito ao modelo de pesquisa positivista que prepondera nessa atividade e o segundo se refere ao exemplo trazido na atividade 4, sobre a *indisciplina na sala de aula*.

A opção por um modelo positivista de pesquisa, em que, a partir de um problema, busca-se chegar a uma solução, parece dar ao processo de recorte de problemas e reflexão sobre esses um caráter determinista e linear na construção das possíveis resoluções e ações conseqüentes. Como já ressaltado, a resolução de problemas pode adquirir um caráter aplicacionista se centrada em uma análise linear, em que os problemas acabam por serem compreendidos como tendo uma causa e uma ou algumas soluções possíveis.

O caráter de imprevisibilidade da educação não é contemplado com análises e recorte de problemas pautados nesse modelo linear e determinístico. Ao contrário, “resolver problemas” deve ser compreendido como um exercício contínuo e com encaminhamentos plurais, haja vista a condição do sujeito que pensa e age no cotidiano do fazer pesquisa e da ação pedagógica. De certa forma, a questão da pluralidade de interpretações e de posições do sujeito em relação aos problemas de pesquisa é assumida, especialmente no Momento 2 da VE 1, quando propõe uma atividade de análise de diferentes pontos de vista a partir de uma notícia que divulga dados de uma pesquisa de opinião. Mas, ainda assim, o faz numa atividade mais marginal e com uma abordagem tímida.

Ainda em relação à atividade 4 do Momento 1, que apresenta o exemplo da “Indisciplina na sala de aula”, merece ressalvas o próprio exemplo dado e a abordagem da indisciplina, tendo em vista, além do aspecto linear e determinista anteriormente apontado, o modelo de relação professor-aluno que mais se assemelha a um modelo transmissivo de educação, em que as condições de aprendizagem são dadas meramente pela possibilidade de o professor *falar* e os alunos *prestarem atenção*, ignorando no processo educativo aspectos éticos e morais que, aliás, parecem muito mais adequados para se pensar a questão da indisciplina

na sala de aula. Assim, o modelo de referência é tradicional, as hipóteses, análises e estratégias propostas recortam apenas o aspecto metodológico da questão, deixando de considerar outras variáveis.

Pode-se dizer então que a VE 1 propõe, de forma sistemática, atividades que levam o professor a compreender o processo de delimitação de um problema de pesquisa e, além disso, a olhar o cotidiano escolar como um cenário de questões que podem ser problematizadas e aprofundadas em sua reflexão. Porém, nesse conjunto de atividades, merece ressalva a opção por um modelo mais positivista de pesquisa, que não contempla uma perspectiva mais problematizadora das situações educativas.

O aprendizado de metodologias de pesquisa é necessário ao desenvolvimento profissional do professor, devendo tomar parte em um currículo de formação de forma sistemática. No PEC – Municípios, a formação do professor-pesquisador está colocada desde a sua Proposta Básica e se concretiza em diferentes atividades de forma sistemática, tal como observamos na VE 1.

O desenvolvimento curricular pautado em uma perspectiva da resolução de problemas demanda a ação docente protagonista, em que o professor é decisor e investigador de seu cotidiano escolar. Para ter um caráter efetivamente reflexivo, emancipatório e integrado à escola, a definição de questões e problemas como foco da ação docente deve possibilitar ao professor o olhar e a compreensão da sua realidade de forma ampla, contextualizando problemas e elaborando possíveis soluções, de forma crítica e não apenas restrita a modelos pré-determinados, junto com a comunidade escolar. Só de uma perspectiva crítica e coletiva a resolução de problemas contemplará o princípio da contextualização.

Nessa direção, outro aspecto merece atenção. A resolução de problemas, tal como destacada na concepção da integração curricular, demanda que o planejamento pedagógico seja realizado de forma colaborativa no espaço escolar. Esse aspecto também deve ser foco do aprendizado do professor, devendo ser concretizado em ações a serem realizadas no espaço escolar.

Na VE 1, são propostas ações de trabalho coletivo no ambiente de formação dos alunos-professores, tanto entre pares quanto com o apoio dos formadores de professores. Nota-se, porém, a ausência de atividades concretas em que o aluno-professor reúna-se com seus colegas de trabalho e alunos e possa daí contextualizar de forma coletiva o problema de sua pesquisa. Nesse sentido, a VE 1, no máximo, sugere a realização de entrevistas com diferentes segmentos de participantes da comunidade escolar como fonte de coleta de dados. Para além da realização de entrevistas, a definição de problemas – foco do trabalho pedagógico – demanda estratégias que envolvam a coletividade e que necessitam ser

aprendidas por professores e educadores em geral. A ausência ou fragilidade desse aprendizado reverte na situação institucional, muitas vezes observada, em que a fala de professores em formação (no caso da formação que não em serviço) é refratada pelos demais colegas nas reuniões pedagógicas coletivas.

Assim, coloca-se como necessária a garantia de situações de aprendizagem que possibilitem o trabalho centrado na comunidade escolar e, nesse sentido, dê pistas aos alunos-professores para a concretização de ações de práxis coletiva, especialmente na reflexão acerca de questões e problemas a serem trabalhados.

Em relação ao tipo de atividade proposto e aos recursos didáticos que o material didático disponibiliza para o aluno, pode-se dizer que dois movimentos metodológicos principais estão presentes. No caso do primeiro tipo, parte-se de um texto teórico e, na sua exploração, para além de se tentar destacar os principais conceitos e relações, demanda-se algum tipo de reflexão acerca do processo educativo e/ou da realidade escolar.

O segundo tipo prevê como ponto de partida o que se supõe ser mais próximo do professor e parte-se em direção a uma teorização. Em quaisquer dos casos, o mais importante no tocante às vivências é que as atividades conclamam os professores a ações nas (ou sobre as) escolas.

Um exemplo do segundo tipo de movimento é o que acontece na última atividade (atividade 3) da Vivência 1. Para levar o aluno a recortar seu problema de pesquisa, o material propõe o seguinte movimento: traz um texto introdutório que fala sobre a multiplicidade de aspectos envolvidos na escolha de um tema de pesquisa, prossegue caracterizando o que é um problema de pesquisa, partindo, para tanto, do significado usual do termo *problema*, contrastando-o com o sentido de “problema de pesquisa” e, finalmente, propõe uma atividade para que os alunos-professores recortem sua questão de pesquisa, a partir dos dados colhidos da sua realidade escolar³⁸:

- *Redija pelo menos 10 perguntas que sejam representativas de suas preocupações e/ou percepções sobre o seu contexto escolar.*

Comentários do Orientador

³⁸ O número de linhas, bem como o espaçamento entre os itens, não correspondem ao material tendo sido reduzidos por economia de espaço.

- *Releia as questões e procure estabelecer relações a partir de afinidades entre elas, de forma a identificar possibilidades de agrupamento. Formule uma questão para cada agrupamento.*

Comentários do Orientador

- *Escolha a questão que considere mais relevante e que lhe provoque maior interesse.*

Comentários do Orientador

- *Indique o tema central da questão escolhida.*

Comentários do Orientador

- *Justifique a escolha da questão e do tema de investigação.*

Comentários do Orientador

Como se pode observar, o material procura subsidiar o aluno no atendimento da demanda feita – recortar um tema de pesquisa. Nesse caso específico, prevê ainda o registro da devolutiva do professor orientador nas várias etapas da atividade. O material convoca assim o próprio formador a atuar, tentando garantir-lhe um espaço.

Dessa forma, podemos destacar, nessa Vivência, dispositivos de formação que possibilitam organizar o currículo em torno de questões e problemas diretamente relacionados ao contexto escolar do aluno-professor, o que, de certa forma, cria condições para a integração social e para a construção de um currículo integrado, na direção da perspectiva da integração curricular.

Vivência Educadora 3

Tema: A atuação docente no contexto das organizações escolares

A Vivência Educadora 3 está relacionada com o tema 3 do Módulo 2. Tem como objetivo mais amplo levar o aluno-professor a observar e desenvolver atividades relativas à atuação docente de forma relacionada à gestão escolar.

A VE 3 foi realizada concomitantemente às atividades do tema 3 (Fundamentos da organização escolar), conforme podemos observar no quadro 1.

O tema 3 foi composto das seguintes unidades:

- Unidade 3.1: O professor e os principais aspectos da gestão escolar:
- Unidade 3.2: O projeto educacional como instrumento para gestão escolar

Conforme organização da maior parte do material didático impresso do PEC – Municípios havia em cada unidade do tema 3 uma parte denominada *material geral* e outra identificada como *material de Educação Infantil*. Enquanto o primeiro fazia ora discussões mais gerais (abordando questões relativas à Educação Básica), ora específicas do Ensino Fundamental, o segundo aproximava-se mais de questões relativas a creches e pré-escolas, procurando manter um certo paralelismo temático em relação ao que foi proposto inicialmente pelo material original do programa.

Em linhas gerais, no desenvolvimento do tema 3, o material geral propôs atividades que abordaram temáticas relativas a: o papel da escola na atualidade, sua importância enquanto *lócus* de inovação educacional, aspectos do projeto político-pedagógico, o projeto pedagógico como tarefa coletiva, a construção da autonomia, a gestão democrática e a equipe escolar, a participação docente na gestão escolar.

O material específico de Educação Infantil relativo ao tema 3 focou temáticas presentes no material geral visando contemplar questões relativas à realidade de creches e pré-escolas. Foram abordadas questões relacionadas à participação do professor de Educação Infantil na construção do projeto pedagógico de creches e pré-escolas, a organização do trabalho pedagógico e as múltiplas linguagens da criança, a participação docente na gestão da instituição educativa, diferenças e perspectivas de integração entre creche e pré-escola, a associação entre educar e cuidar, as instituições dedicadas à primeira infância como fóruns da sociedade civil, a relação creche-família e a adaptação da criança e da família à instituição.

Pelos conteúdos temáticos abordados, podemos observar que vários aspectos presentes na concepção da integração curricular são contemplados, na medida em que são diretamente

tematizados, no tema 3 do Módulo 2. Dentre eles, destacamos: a participação docente na gestão escolar e na construção do projeto político-pedagógico, o trabalho coletivo, a gestão democrática (contemplada também na perspectiva da instituição como fórum da sociedade civil), a integração entre creches e pré-escolas, entre educar e cuidar e entre a família e a escola.

A presença desses conteúdos no currículo da formação docente é fundamental, especialmente se pensarmos em uma perspectiva de currículo integrado na construção da escola democrática.

Porém, a própria organização do material (dividido entre material geral e de Educação Infantil) parece dificultar uma integração mais efetiva entre os conteúdos propostos, fazendo a manutenção de uma histórica dicotomia entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Se observarmos conteúdos considerados gerais no material do PEC – Municípios, veremos que são debates que se colocam para diferentes segmentos da Educação Básica, assim como conteúdos considerados específicos de Educação Infantil. Por exemplo: as questões relativas à integração entre creches e pré-escolas, entre educar e cuidar e entre família e escola. Será que não se colocam também para a realidade da escola de Ensino Fundamental, especialmente se pensarmos a questão da integração curricular? E a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? Por que não destacar a importância dessa continuidade, com vistas a uma educação mais integrada da criança de 0 a 10 anos?

Ao se especificarem conteúdos de formação do professor de Educação Infantil e do professor de Ensino Fundamental, fica mantido o foco na segmentação dos níveis de ensino e da própria formação docente.

Vale ressaltar que, ao apontar o foco na segmentação, não estamos desconsiderando as especificidades das instituições educativas e, acima de tudo, os diferentes momentos e necessidades do desenvolvimento infantil. Ao contrário, na perspectiva da integração curricular esses temas devem sim ser continuamente contextualizados considerando a realidade da própria comunidade escolar e as questões que, historicamente, constituem a organização das instituições educativas. Porém, o foco dessa contextualização passa a ser a criança e seu percurso de escolarização básica.

Dessa forma, a organização do material (dividida em uma parte geral e outra de Educação Infantil) parece minimizar a importância de temas colocados em um ou outro material, como se estes fossem preocupação apenas da creche, da pré-escola ou da escola de Ensino Fundamental.

Quase ao final do trabalho com o tema 3, a Vivência Educadora 3 foi proposta, de forma que os conteúdos trabalhados no decorrer do tema pudessem fundamentar a realização das atividades nas escolas.

Nessa Vivência Educadora, os alunos-professores passaram a acompanhar três instituições educativas: aquela em que já atuavam profissionalmente e na qual, portanto, desenvolviam atividades de “aplicação”, e duas complementares ao nível de ensino em que atuavam, onde desenvolviam atividades de observação, considerando cargas horárias específicas. Por exemplo: se o aluno-professor atuava, na época de realização do PEC – Municípios, na creche, então ele realizaria observações na pré-escola e na escola de Ensino Fundamental (em uma turma de 1º ou 2º anos e em uma de 3º ou 4º anos). Se o aluno-professor atuava no Ensino Fundamental, então ele observaria uma creche e uma pré-escola.

A razão desse procedimento de organização das Vivências e proposição de duas atividades de natureza diferenciada, a saber, de observação e de aplicação, está apresentada no material didático impresso das Vivências Educadoras:

As propostas de observação têm como objetivo principal levar o aluno-professor a conhecer as instituições nas quais não atua – enfocando a gestão escolar e, mais especificamente, a gestão pedagógica de grupos-classe dessas instituições –, como forma de mapear as características estruturais e os modos de organização e gestão do trabalho.

Já a proposta de aplicação tem como principal objetivo apresentar e discutir estratégias de relação entre a escola e a comunidade, especificamente no que diz respeito à gestão participativa nas situações de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelo aluno-professor com seus alunos (material didático impresso, Vivências Educadoras, p. 120).

A vivência era composta de dois momentos. O quadro a seguir descreve as atividades propostas na VE 3:

Momentos	Descrição das atividades
<p>Momento 1 – Observações nos espaços das instituições educativas: creche, pré-escola e escola de Ensino Fundamental (1^o - 2^o anos e 3^o - 4^o anos);</p>	<p>Atividade 1: Planejamento da visita às instituições de Educação Infantil (creche e pré-escola)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de dois instrumentos de coleta de dados: roteiro de observações e roteiro de entrevista com o professor da instituição observada. <p>Atividade 2: Planejamento da visita à instituição de Ensino Fundamental (observação a ser desenvolvida em uma classe de 1^a ou 2^a série e em uma de 3^a ou 4^a série)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de dois instrumentos de coleta de dados: roteiro de observações e roteiro de entrevista com o professor da instituição observada. <p>Atividade 3: Sistematização dos dados coletados nas diferentes instituições</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização das informações obtidas e escrita de pequeno texto reflexivo sobre cada uma das instituições observadas - Escrita de devolutiva para as escolas observadas <p>Atividade 4: Apresentação e avaliação das vivências de observação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita de textos para relatório dos alunos-professores e para devolutiva aos professores entrevistados das instituições observadas - Organização de painel com aspectos significativos mais freqüentes nas reflexões dos alunos-professores
<p>Momento 2 – A participação dos alunos e sua família na gestão das situações de ensino-aprendizagem</p>	<p>Atividade 1: Sistematização de informações sobre a relação da escola com as famílias na instituição de trabalho do aluno-professor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de texto e reflexão coletiva sobre diferentes modelos familiares - Organização de informações sobre as famílias para o planejamento do evento <p>Atividade 2: Planejamento do evento a ser realizado com as famílias</p> <p>Atividade 3: Organização dos registros e elaboração do relatório</p> <p>Atividade 4: Reflexão coletiva</p>

Momento 1

As atividades 1 e 2 do Momento 1 da VE3 organizam o planejamento de visitas, pelos alunos-professores, a instituições educativas em que não atuavam na época de realização do PEC – Municípios.

Para o desenvolvimento dessas atividades, foi disponibilizado um amplo roteiro com diversos aspectos a ser investigados nas instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, dividido em blocos de questões:

1. *Contextualização do grupo de crianças;*
2. *Concepções do professor sobre as crianças, suas famílias, seu trabalho e sua instituição;*
3. *Formas de planejamento existentes;*
4. *Práticas de promoção da participação da família na gestão do professor;*
5. *Descrição dos espaços (sala, refeitório, banheiro, parque etc.);*
6. *Seqüência cotidiana de atividades e estratégias didáticas utilizadas pelo professor.*

A partir desse roteiro, os alunos-professores deveriam definir que informações deveriam ser coletadas nas suas observações ou na entrevista com o professor. O roteiro proposto era bastante amplo e diversificado em questões a serem observadas pelo aluno-professor, incluindo aspectos das instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. A orientação era de que o aluno-professor construísse, a partir desse roteiro, o seu próprio instrumento de coleta de dados, e não simplesmente o aplicasse tal qual proposto no material.

Como estratégia para o desenvolvimento dessa atividade, o material didático propõe que os alunos-professores se organizem em grupos heterogêneos com colegas que atuem em níveis de ensino diferentes do seu. O próprio material didático justifica a estratégia de trabalho destacando que (...) *assim, cada um poderá contribuir com sua experiência nas diferentes organizações durante a elaboração dos instrumentos de pesquisa* (Material didático, Vivências Educadoras, p. 125).

Na atividade 3 do Momento 1 da VE 3, os alunos-professores eram orientados a organizar as informações coletadas, destacando aspectos significativos da gestão das instituições

observadas. O material didático indica conteúdos trabalhados no decorrer do curso que poderiam auxiliar o professor em sua análise, a saber, *discussões sobre qualidade feitas na Unidade 1.2 e sobre a relação do professor com diferentes aspectos da gestão que vêm sendo feitas nas Unidades 3.1 e 3.2*. Essa reflexão deveria gerar pequenos textos reflexivos sobre a gestão em cada instituição observada pelo professor.

Além desses textos, o professor, junto com seu professor-orientador, deveria elaborar uma breve devolutiva escrita para o professor que entrevistou e da turma que observou.

A atividade 4 propunha uma organização dos aspectos significativos mais freqüentes destacados nos textos dos alunos-professores em painéis a serem organizados pelas turmas de alunos-professores.

O material didático destaca a importância de que esses registros possam compor um *conjunto de informações para a compreensão da relação docente com a estrutura e o funcionamento da instituição educativa em seus diferentes níveis de ensino* (Material didático PEC – Municípios, Vivências Educadoras, p. 129).

A análise da proposta de atividades que compõem o Momento 1 da VE 3 nos indica, inicialmente, a preocupação com um conteúdo temático fundamental quando se pensa a questão da integração no percurso da Educação Básica, que é o conhecimento do professor acerca do trabalho desenvolvido nos demais níveis de ensino.

A proposição de atividades de observação em diferentes etapas da educação de 0 a 10 anos pretende também possibilitar ao professor conhecer de onde sua criança vem e para onde seguirá após o período sob sua atuação, o que possibilita a própria contextualização do trabalho pedagógico, aspecto fundamental para a integração do conhecimento do professor acerca da criança que atende.

O não-conhecimento ou mesmo a não-compreensão dos projetos educativos das diferentes instituições (creche, pré-escola e escola de Ensino Fundamental) também contribui com a manutenção de rupturas já conhecidas no processo de escolarização. Certamente, eventos de mudança de turma, de professor e, no limite, de instituições são passagens vividas pelas crianças indicadoras de seu desenvolvimento. Porém, estes eventos podem ser vivenciados por crianças e adultos em sua positividade ou negatividade.

O professor, preferencialmente junto com outros adultos, tem papel na preparação e no acolhimento da criança para a vivência dessas mudanças. Seu conhecimento e preocupação com a integração do percurso de escolarização possibilitam criar espaços de diálogo que favoreçam a construção, junto com as crianças, de um senso de continuidade e de positividade nos eventos de mudança vividos por elas.

A permanência de falas que apontam para a creche como ausente de planejamento pedagógico, o Ensino Fundamental como o lugar do não-brincar ou a pré-escola como lugar apenas de preparação para o Ensino Fundamental, dentre outras, muitas vezes sustentadas pela não-compreensão, desconhecimento ou mesmo preconceito com relação aos diferentes momentos da escolarização, dificultam sobremaneira a construção de um currículo integrado na Educação Básica.

Dessa forma, a preocupação da VE 3 com a possibilidade de os alunos-professores realizarem observações em instituições de segmentos diferentes daqueles em que já atuam indica uma preocupação com a integração do próprio percurso da Educação Básica, especificamente, a educação da criança de 0 a 10 anos.

A proposição de uma vivência educadora dessa natureza parece indicar a importância de que a formação desse professor polivalente, ao invés de "especializar-se" apenas na faixa etária com a qual já atua ou com que pretende atuar, possa subsidiar sua ação com saberes relativos a outros momentos da escolarização.

No contexto de produção do material de Educação Infantil do PEC – Municípios, que, como já relatado, agregou conteúdos de Educação Infantil ao material originalmente construído para o Ensino Fundamental, a VE 3 proporciona à formação do professor já em exercício experiências de aprendizagem acerca da faixa etária de 0 a 10 anos.

Vale apontar que não é desnecessária a consolidação de espaços de observação e vivência em outras instituições de ensino que não as de atuação do professor polivalente. Para efetivamente considerarmos uma preocupação com a Educação Básica, as instituições de Ensino Fundamental (voltadas às séries finais) e de ensino médio também devem ser foco de reflexão, com vistas ao conhecimento e à superação de preconceitos por parte dos professores. O inverso também é importante, isto é, a possibilidade de professores especialistas conhecerem creches, pré-escolas e Ensino Fundamental (séries iniciais).

Mais especificamente em relação às atividades propostas no Momento 1 da VE 3, merece também destaque: a sistematização de roteiros de coleta de dados e estratégias de discussão coletiva na realização das atividades.

O primeiro aspecto, da sistematização de roteiros de coleta de dados, deve ser analisado de forma atenta, tendo em vista que pode ora funcionar como um gesso à observação do professor, ora como um instrumento que o auxilia a definir aspectos que, em uma observação, podem passar despercebidos.

Da forma como foi proposto, o roteiro consiste em uma ampla relação de aspectos e questões que podem fazer parte dos eventos de observação e entrevista a serem realizados

pelo professor. A atividade destaca a importância de o professor construir o seu próprio roteiro a partir da sugestão apresentada no material didático, excluindo e incluindo aspectos que considerar relevantes.

Nesse momento, destacamos o segundo aspecto, que diz respeito às estratégias de trabalho coletivo propostas em sala, o que pode enriquecer a construção dos instrumentos de coleta de dados (roteiros de observação e de entrevistas). No material didático, está destacado:

(...) é conveniente que, neste planejamento, você possa reunir-se em grupos compostos por colegas que atuem em diferentes níveis de ensino; assim, cada um poderá contribuir com sua experiência nas diferentes organizações durante a elaboração dos instrumentos de pesquisa.

No PEC – Municípios, a presença de professores de creche, pré-escola e Ensino Fundamental (séries iniciais) foi um fator que consideramos bastante enriquecedor para o desenvolvimento de atividades coletivas. A VE 3 opta por uma estratégia de trabalho que supõe o diálogo e o olhar para a experiência dos colegas de diferentes instituições de atuação como fundamentos para a realização da atividade.

Articulam-se, então, na VE 3 os pressupostos da formação de um professor pesquisador e protagonista que dialoga com a experiência de seus colegas de trabalho, o que possibilita a integração de um grupo de profissionais que, independentemente do nível em que atuam, têm preocupações com suas crianças.

Ressalte-se que propor atividades dessa natureza, que demandem trabalhos em grupo e atenção à experiência do outro, requer importante mediação do formador de professores; no caso do PEC – Municípios, do tutor e do professor orientador. Sem essa mediação, a proposta apresentada no material impresso está fadada a ser realizada de forma restrita e aplicacionista, além de pouco atenta às diferentes demandas de um currículo integrado e de um trabalho coletivo.

Momento 2

No Momento 2 da VE 3, os alunos-professores foram orientados a organizar um evento, visando criar situações diferenciadas da rotina escolar que pudessem aproximar as famílias da instituição.

Na atividade 1 do Momento 2 da VE 3, como recurso didático está disponível um pequeno texto que busca sensibilizar o olhar do professor para novos modelos familiares e o lugar das instituições de cuidado e Educação Infantil na atualidade. Decorre daí uma proposta de reflexão em sala de aula acerca da diversidade dos modelos familiares, buscando identificar aspectos positivos nessa diversidade e recursos encontrados pelos diferentes atores no espaço escolar para lidar com as diferentes situações que se concretizam no relacionamento entre a escola e as famílias.

A partir dessa reflexão, propõe-se que o aluno-professor sistematize informações sobre o acesso das famílias à instituição em que trabalha, respondendo a questões do tipo: *Os familiares têm livre acesso aos espaços da instituição? Existem horários específicos para isso? Há locais preparados para os familiares? Existe material interessante para eles observarem, tais como publicações, painéis, fotos, vídeos e outras mensagens?* Etc.

Propõe ainda a comparação entre as respostas do professor em relação à sua realidade e os dados coletados no Momento 1 dessa VE.

A atividade segue solicitando aos alunos-professores o preenchimento de um roteiro que levanta informações sobre as famílias e comunidade escolar em que o professor atua, com vistas a subsidiar o planejamento do evento. Nesse roteiro, o professor é levado a refletir sobre a participação das famílias, considerando-as cooperativas, neutras ou críticas do trabalho docente e institucional.

Na atividade 2 do Momento 2 da VE 3, propõe-se ao aluno-professor estratégias de planejamento do evento a ser realizado junto às famílias das crianças com as quais o professor trabalha na instituição educativa.

O material retoma a idéia de que o evento proposto consiste em *uma atividade diferente da rotina, mas que não se espera que aconteça em festas comemorativas já programadas pela escola. Este será um momento mais restrito da sua relação com seus alunos e suas famílias* (Material didático impresso, Vivências Educadoras, p. 149).

A fim de facilitar a organização do evento, a atividade traz no material impresso um quadro organizador do planejamento, com considerações acerca de cada um dos elementos a ser considerados no processo:

Planejamento do evento	
Nome do evento: _____	Data: ___ / ___ / ___
Local(is) do evento: _____	Horário: das ___ às ___ h
<p>Formas de divulgação do evento: (Listar as formas de comunicação e divulgação sobre o evento junto às famílias, aos alunos e dentro da instituição. Redija um comunicado/convite aos pais, de preferência com a participação das crianças, com uma linguagem simpática e atraente, para motivá-los a participar, apresentando seus objetivos e esclarecendo de que maneira você espera que ocorra essa participação. Se possível, é interessante também elaborar cartazes e outras formas de comunicação que lhe ocorram, buscando fazer uma ampla divulgação. A propaganda é a alma do negócio! Sabemos que não basta comunicar ou convidar uma só vez. Quanto mais investimento nessa fase de preparação do evento, maior pode ser o número de adesões a ele).</p>	
<p>Contextualização: (Descrição sucinta da região onde a instituição se insere, características principais das famílias e crianças atendidas, principais objetivos e propostas educacionais da instituição).</p>	
<p>Justificativa: (Apresentar os motivos que levaram à escolha de tal evento, no que se refere às características e momento do grupo de pais e crianças que irá participar do mesmo).</p>	
<p>Atividade:</p>	
<p>Objetivos: (É interessante descrever nos seus objetivos que forma de participação das famílias você pretende, em relação, por exemplo, a algum dos projetos que você esteja desenvolvendo com as crianças).</p>	
<p>Tempo de duração:</p>	
<p>Materiais e equipamentos necessários: (Estabeleça um local onde irá organizar e guardar todos os materiais que está providenciando).</p>	
<p>Participantes:</p>	
<p>Providências: (Especificar número de pais/familiares, de crianças, de outros participantes (por exemplo, membros da comunidade, outros funcionários, convidados especiais). Elabore uma lista, à parte, com os nomes das pessoas que participarão do evento, de forma que você possa ir registrando, nessa lista, aquelas com quem você já conversou, informou ou combinou coisas relacionadas ao mesmo).</p>	
<p>Lembretes, Orientações: (É provável, por exemplo, que nos dias que antecedem ao evento, seja necessário informar as famílias sobre as orientações dadas às crianças e combinar com elas algumas condutas. Em algumas instituições os professores procuram orientar os pais para que estes assumam a atenção à criança a partir do momento em que chegam. Isto porque acontece de pais e professores começarem a conversar e, enquanto não prestam atenção à criança, esta pode se envolver em confusão, acidente ou briga).</p>	

Além desse quadro, é proposto um instrumento para a avaliação do evento:

Planejamento da avaliação do evento			
Critérios/ indicadores	Avaliador	Instrumentos Utilizados	Resultados avaliados (a ser preenchido após o evento)
1. 2. 3. ...	(O avaliador pode ser o próprio professor, os participantes do evento ou alguns deles, um observador externo).		

Ambos os quadros trazem instruções para o preenchimento que explicitam os objetivos do planejamento dessas ações.

Na atividade 3 do Momento 2 da VE 3, o aluno-professor foi orientado a elaborar um relatório, a ser entregue ao seu tutor e orientador, apresentando os principais dados de planejamento e os resultados de avaliação do evento, tendo como base os quadros preenchidos no decorrer da VE. Além disso, foi proposto que o aluno-professor elaborasse um texto sintetizando reflexões sobre:

- *Aspectos observados nas famílias das crianças que definiram o tipo de evento realizado;*
- *Pontos positivos na experiência do evento;*
- *Dificuldades na realização dos objetivos estabelecidos;*
- *Sugestões para a melhoria no planejamento de eventos futuros; e*
- *Outras ações para a aproximação das famílias à instituição que podem vir a ser desenvolvidas para dar continuidade a esse processo.*

A atividade 4 propõe uma dinâmica de trabalho com a turma, visando o relato dos eventos realizados e a produção de um banco de idéias para eventos que venham a ser realizados posteriormente.

Analisando as atividades do Momento 2 da VE 3, é possível identificar aspectos que contribuem com a integração curricular e suas diferentes dimensões.

Especialmente ao possibilitar a reflexão sobre crenças e práticas institucionais acerca dos diferentes modelos de família, procurando sensibilizar o professor para o necessário acolhimento da comunidade escolar em suas condições concretas de existência, o professor

é levado a rever o sentido de experiências anteriores que, muitas vezes, consolidam preconceitos com relação a um tipo de família ideal ao bom desenvolvimento infantil.

Na perspectiva da integração curricular, a dimensão da integração das experiências possibilita, dentre outros aspectos, a ressignificação dos conteúdos de aprendizagem construídos no decorrer da vida que, por vezes, se cristalizam em equívocos e ações automatizadas.

O princípio da contextualização e, mais especificamente, da integração social e do conhecimento demanda também a superação de crenças e práticas cristalizadas que, na maioria das vezes, dificultam uma prática inclusiva por parte do professor e da instituição.

Os aspectos relativos à sistematização dos instrumentos de pesquisa, no caso desse momento da VE, de planejamento e avaliação do evento realizado, e as estratégias de discussão coletiva sobre as atividades desenvolvidas mantêm-se, assim como no Momento 1, como estratégia de trabalho contemplando uma perspectiva de professor ativo e protagonista de sua formação no contexto de sua realidade de atuação.

Resta aqui, novamente, fazer uma ressalva que ao nosso ver deve ser foco de preocupação de ações de formação de professores, que é a questão da mobilização para o trabalho coletivo no contexto da instituição.

A VE 3 propôs constantemente uma prática na sala de aula do aluno-professor, junto ao tutor e orientador, baseada em espaços de diálogo e troca de idéias, que contribui com o enriquecimento e a consolidação de um trabalho de formação. Essa condição se torna ampliada em sua efetivação se a escuta com relação à experiência do outro puder ser tomada como conteúdo de aprendizagem (capacidade essa também a ser aprendida na formação docente).

De outro lado, a exemplo do ocorrido na VE 1, as atividades da VE 3, especialmente do Momento 2, que foram realizadas na própria instituição educativa de atuação do professor, muito pouco destacaram a importância de mobilizar demais colegas da própria instituição de trabalho do professor no planejamento e / ou na avaliação do evento proposto.

É possível pensar que um tanto da dificuldade do professor em trabalhar coletivamente na escola, mobilizando seus colegas de trabalho, e um tanto da resistência dos colegas em escutar uma experiência de formação decorram da ausência, nas ações de formação, de certos conteúdos de aprendizagem de mobilização e trabalho coletivo. Em outras palavras, uma ênfase na perspectiva de uma *autonomia individual* em contraposição a uma perspectiva de *autonomia social*, usando os termos de Castoriadis. A ausência desses conteúdos fragiliza movimentos de integração curricular que têm como foco a escola

democrática, que sempre supõe o planejamento coletivo da equipe escolar, e dificulta para o professor a efetivação de ações inovadoras propostas no âmbito da formação.

Mesmo apontando essa preocupação, a reflexão acerca da VE 3 nos sugere um importante e coerente conjunto de atividades que, integradas de forma horizontal às demais atividades do PEC – Municípios, pode contribuir com a integração de diferentes aspectos do currículo da formação docente e, de forma ampliada, com a reflexão do professor acerca da integração do currículo da Educação Básica.

Vivência Educadora 8: Articulando os diferentes níveis de ensino na trajetória escolar

A Vivência Educadora 8 (VE 8) abordou o tema da integração entre os diferentes níveis de ensino, objetivando levar os alunos-professores a elaborar propostas de ação que contribuíssem com uma maior integração na trajetória das crianças nos anos iniciais da Educação Básica.

Conforme apontado no material impresso, a importância desse tema decorre da consideração de que:

(...) mesmo diferentes, Educação Infantil e Ensino Fundamental fazem parte da trajetória escolar da Educação Básica em nosso país e, se é assim, faz-se necessário pensar nesses dois níveis de ensino de forma integrada de modo que configurem, efetivamente, uma “trajetória” na vida das crianças (material impresso, Vivências Educadoras, p. 361)

Assim como em vivências anteriores, na VE 8 os alunos-professores deveriam realizar as atividades propostas em instituições de educação de níveis diferentes ao de sua atuação.

Esta VE 8 articulou-se diretamente ao tema 10 do Módulo 2, intitulado *A Educação infantil e o Ensino Fundamental: A integração necessária*, que abordou questões relacionadas à adaptação da criança à instituição educativa e às dicotomias observadas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Descrição das atividades

Teleconferência: Educação Infantil e Ensino Fundamental: diferentes momentos no percurso da Educação Básica

Atividade 1: Elaboração de roteiro de entrevistas abordando questões referentes à integração entre os níveis de ensino.

Atividade 2: Realização de entrevistas com participantes da equipe escolar (professores, coordenadores, diretores, funcionários etc.).

Atividade 3: Elaboração de proposta de ação que vise a contribuir com procedimentos mais integrados no espaço escolar.

Atividade 4: Elaboração de relatório a ser entregue ao professor orientador.

Atividade 5: Discussão em sala acerca das propostas de ações elaboradas pelos alunos-professores.

A VE 8 é iniciada com uma teleconferência que abordou a temática em questão, funcionando como mais um subsídio de reflexão em torno da problemática da integração na Educação Básica.

Seguindo a realização da teleconferência, na atividade 1, os alunos-professores foram orientados a elaborar perguntas que compusessem um roteiro de entrevistas a serem realizadas nas instituições educativas.

O material impresso apresentou alguns temas, organizados em duas grandes perguntas, com vistas a orientar os alunos-professores na sistematização do roteiro de entrevista:

- *Como a instituição tem se preparado para as diferentes “passagens” na vida de 0 a 10 anos?*
 - *De casa para a creche.*
 - *Da creche para a pré-escola.*
 - *Da pré-escola para a escola.*
 - *De uma turma para a outra.*

- *O que cada nível pode aprender com o outro de forma a integrar o trabalho?*
 - *O planejamento pedagógico.*
 - *As áreas do conhecimento.*

- *O cuidado e a educação.*
- *A brincadeira.*

Na atividade 3, são sugeridas algumas possibilidades de trabalho no material impresso que vislumbrem a integração no espaço escolar, a saber, *ações de aproximação / recepção das famílias na escola, ações de programação da recepção/despida das crianças, ações de trabalho com os professores para que conheçam a instituição de onde vêm e para onde vão as crianças etc* (p.365).

A VE 8 aborda uma temática fundamental quando tratamos da educação da criança de 0 a 10 anos, a saber, a questão da integração entre os níveis de ensino que compõem esse período da Educação Básica.

Considerar esse tema um conteúdo da formação docente nos sugere uma tentativa de superar, ou, pelo menos, minimizar a fragmentação imposta pela especialização bastante corrente nesse campo de formação, que é a formação do professor de Educação Infantil e a formação do professor de Ensino Fundamental.

Além disso, a VE 8 destaca a importância de preparar as diferentes passagens vividas pela criança nesse período de escolarização. Esse, aliás, parece ser o foco da vivência, principalmente quando se articula com o tema 10 do Módulo interativo 2. Neste, basicamente é discutida a questão da adaptação da criança em sua chegada às instituições educativas, além de um breve apontamento sobre as descontinuidades vividas no processo.

Apesar de indicar a temática como um conteúdo da formação, a VE 8 dá poucas pistas para o aluno-professor desenvolver as propostas de ações solicitadas. De certa forma, aponta para importantes questões ao indicar, na atividade 1, duas amplas perguntas e algumas questões relacionadas, mas não subsidia o aluno-professor na sistematização dessa reflexão. Propõe basicamente uma atividade de entrevista como estratégia de coleta de dados que deve fundamentar a elaboração de propostas de ação. Diferentemente de outras VE, o material impresso da VE 8 não disponibiliza recursos didáticos que facilitem a elaboração dessas propostas pelos alunos-professores.

É possível que a teleconferência que antecedeu a realização dessa atividade tenha funcionado como um recurso que agregue alguns subsídios a essa reflexão, porém não nos parece ser suficiente para ajudar o aluno-professor a planejar ações que efetivamente contribuam com a integração no espaço escolar.

Para tanto, consideramos que a vivência educadora deveria proporcionar mais momentos de reflexão sobre como estão organizadas as rotinas escolares de cada uma das instituições e o que pode efetivar espaços de integração.

Seria interessante destacar melhor como se concretizam fragmentações e descontinuidades no processo de escolarização da criança na creche, na pré-escola e no Ensino Fundamental para daí os alunos-professores terem mais subsídios para elaborarem suas propostas de ação.

Por exemplo, no caso da criança de 6 anos que passa a freqüentar a escola de Ensino Fundamental, da parte dos professores desse nível há quase que um total desconhecimento com relação a essa criança e seu percurso já vivido de escolarização. Da parte da pré-escola, é possível observar uma ausência de ações que preparem a criança para essa passagem e, pior, uma crença fortemente cristalizada que emerge por parte dos educadores de que na escola de Ensino Fundamental ela será oprimida, que não brincará...

Na Vivência Educadora, tendo em vista que o professor da pré-escola observaria o cotidiano da escola de Ensino Fundamental e proporia ações de integração curricular, essa passagem poderia ser melhor concretizada a partir da reflexão de práticas correntes. De outro lado, o professor de Ensino Fundamental, que desenvolveria suas atividades na creche e na pré-escola, teria oportunidade para tornar mais esclarecida a visão que tem do percurso de escolarização da criança que receberá, inclusive conhecendo-a melhor.

Na proposta de atividades da VE 8, o material impresso aponta os nós dessa problemática, mas não avança no sentido de instrumentalizar o professor para a proposição das ações. No caso do desenvolvimento curricular do programa, essa instrumentalização poderá ou não acontecer dependendo da ação dos formadores do programa. No caso de um programa que atende em larga escala, esse conteúdo fica fragilizado.

Tendo analisado os diferentes contextos de desenvolvimento curricular do PEC – Municípios à luz das diferentes dimensões da integração curricular propostas por Beane e dos princípios e dispositivos da formação de professores, passemos agora às considerações finais desse trabalho, nas quais apresentaremos uma síntese da análise feita e apontaremos recomendações para programas e cursos de formação de professores, considerando os aportes teórico-metodológicos aqui assumidos.

Considerações finais

Esta lucidez 'relativa' corresponde igualmente a um outro aspecto da práxis também essencial; é que seu próprio sujeito é transformado constantemente a partir desta experiência em que está engajado e que ele faz, mas que o faz também. 'Os pedagogos são educados', 'o poema faz seu poeta'. E é óbvio que daí resulta uma modificação contínua, no fundo e na forma, da relação entre um sujeito e um objeto os quais nunca podem ser definidos de uma vez por todas (Cornelius Castoriadis, 1982, p. 96)

Partimos da idéia de que fragmentações, segmentações e descontinuidades, reconhecidas no contexto da escola moderna, configuram obstáculos ao processo educativo, especialmente, no que se refere à construção de sentidos necessários à aprendizagem significativa. Consideramos que essa condição de fragmentação, dentre outros aspectos, contribui com o mal-estar que se instaura no cenário educacional.

O processo de formação dos professores não só não escapa às fragmentações da educação, como pode contribuir para mantê-las, seja no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, seja em relação ao sistema educativo.

Nessa direção é que propusemos a reflexão acerca do currículo da formação docente, buscando verificar, no contexto do Programa PEC – Municípios, a presença (ou ausência) de dispositivos de integração curricular, considerando como estes contribuíram (ou não) para o desenvolvimento do programa em seus diferentes contextos de concretização.

Procuramos articular os princípios da formação docente a uma perspectiva de integração curricular, especificamente à que se norteia pela construção da escola democrática.

Para tanto, propusemos perguntas sistematizadas a partir das diferentes dimensões que caracterizam a proposta da integração curricular (Beane, 1997), pelas quais pudemos delinear, identificar e recortar dispositivos que configurassem perspectivas de integração no cerne do currículo de um programa de formação docente.

Sendo assim, as perguntas reverteram pontos de partida para a análise, que seguiu o movimento do currículo prescrito em direção ao projeto educativo e ao recorte de alguns mediadores curriculares, destacando os dispositivos de integração do currículo de formação de professores.

É importante destacar que praticamente todas as perguntas contemplam aspectos relativos às diferentes dimensões da integração curricular, e que a última dimensão apresentada, a saber, a que delimita aspectos da organização curricular pautada pela integração curricular, sintetiza aspectos abordados nas demais dimensões. Dessa forma, a manutenção das perguntas em torno de cada uma das dimensões da integração curricular coloca-se mais em uma tentativa de facilitar a organização dos diferentes aspectos do que por configurarem dimensões estanques.

Assim, retomando as perguntas elaboradas, destacaremos pontos mais centrais da análise realizada e apontaremos alguns desafios para a proposição de programas de formação.

Dentre os dispositivos que favorecem a integração das experiências no âmbito da formação docente, é necessário saber como o programa de formação:

- *resgata experiências profissionais e de vida do professor em formação?*
- *possibilita o questionamento de crenças e práticas institucionais dos professores?*

No que se refere à possibilidade de integração das experiências no cerne do desenvolvimento curricular do PEC – Municípios, podemos destacar a diversidade de atividades que compõem o desenho do programa, que abrem espaço para a mobilização, articulação e, por fim, construção de diferentes saberes e experiências dos professores, tanto no que se refere mais diretamente às dimensões profissionais – por exemplo, o trabalho desenvolvido nos módulos interativos, nas vivências educadoras e nas oficinas culturais – quanto mais especificamente às pessoais, especialmente na Escrita de Memórias, ao resgatar memórias do percurso escolar do professor.

Dois dispositivos merecem destaque no que se refere à articulação dessas atividades e saberes docentes no âmbito do programa: o caráter de permanência dos educadores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do programa e a articulação horizontal que norteou a organização das atividades.

O primeiro dispositivo refere-se à permanência dos professores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades junto aos alunos-professores (tutor, orientador e professor assistente) durante todo o desenvolvimento do curso. Essa estratégia parece propiciar a atenção à integração das diferentes atividades do curso, diferenciando-se significativamente da organização predominante nos cursos de formação de professores tradicionalmente desenvolvidos na universidade.

Nos cursos de graduação de formação de professores, a ênfase no formato segmentado em disciplinas (conforme modelo descrito por Lasley e Payne, 1991) leva os alunos a passarem por uma série de professores que, na maioria das vezes, não conseguem articular suas ações entre si. Essa dinâmica não se pauta por dispositivos integradores do currículo da formação profissional e ainda dificulta a construção destes no âmbito da academia, revertendo em obstáculos para o graduando no que se refere à integração do seu processo de aprendizagem profissional, especialmente por deixar sob sua responsabilidade e esforço

individual a integração das experiências de aprendizagem, já que a instituição não tem possibilitado iniciativas nessa direção.

Nesse sentido, tomando como referência o desenho do PEC – Municípios, considerando o âmbito da universidade, talvez seja interessante pensar em uma estratégia de designar para cada grupo de alunos, desde o início do curso, um professor que funcione como um tutor³⁹, um orientador (que não necessariamente será o orientador de iniciação científica, ou supervisor de estágio, ou de elaboração de TCC) que tem um papel de apoio na integração daquela série de atividades acadêmicas que o aluno vivencia, não deixando, assim, apenas a cargo do aluno o esforço da integração e, no limite, da construção do sentido no seu percurso de formação. Vale ressaltar que, para além dessa estratégia, há que se considerar a necessidade de um esforço das instituições universitárias em superar o modelo segmentado de currículo, em muito sustentado pela manutenção do *status quo* de determinados grupos de professores, com vistas à construção de um currículo colaborativo, conforme Lasley e Payne (1991).

Vale considerar que a expectativa que se coloca em relação à importância do formador de professores só pode ser contemplada se também esses formadores puderem participar de um processo contínuo e sistemático de formação que, assim como vimos considerando, se baseie em ações integradoras de sua prática e de sua reflexão. A formação dos formadores, pautada em princípios de integração curricular, constitui um importante elemento no conjunto de condições que configura esse dispositivo de integração curricular.

No que se refere à articulação horizontal realizada no decorrer do programa, podemos observar esse esforço na análise do quadro 1 e das próprias atividades do programa.

O currículo do PEC – Municípios foi organizado em torno de temas de trabalho, assim como de um recorte voltado para as áreas disciplinares. A organização dos temas de trabalho foi sendo articulada ao tempo de desenvolvimento do programa, de forma a ampliar o olhar do professor para determinada temática, especialmente ao articular as diferentes atividades dos Módulos Interativos, das Memórias, das Vivências Educadoras e das Oficinas Culturais. A análise do Módulo 1 nos indicou essa articulação, assim como a análise das Vivências Educadoras.

³⁹ Embora não tenhamos conhecimento de cursos regulares de formação de professores que incluam um educador que acompanhe continuamente os alunos, vale indicar que alguns outros cursos de graduação vêm incluindo a atividade de tutoria em seu currículo, que, dentre outras características, visa acompanhar o percurso do aluno, procurando possibilitar a integração de suas experiências, dos conteúdos trabalhados e da dimensão da prática profissional. Como exemplo, podemos citar o curso de Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Porém, a articulação dos conteúdos do programa ficou prejudicada, especialmente, no que se refere à inclusão dos conteúdos da formação do professor voltados para a Educação Infantil. Esse nível de ensino que, no PEC – Municípios, foi incluído posteriormente, foi agregado às atividades já definidas no currículo originalmente construído com foco no Ensino Fundamental.

Como já destacado na análise do projeto curricular do programa, principalmente nos módulos interativos, a justaposição de um material geral (com foco no Ensino Fundamental) e um material de Educação Infantil sugere uma especialização de papéis que dificulta a formação de um professor da criança de 0 a 10 anos.

Efeitos dessa “especialização” foram apontados quando da análise da Vivência Educadora 3, ao destacarmos a dicotomia que vem sendo historicamente mantida entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, condição que se vê repetir no desenvolvimento curricular do PEC – Municípios, seja porque essa era a condição para que os professores de Educação Infantil fossem incluídos nesse programa de formação, seja porque essa dicotomia vem dominando as estratégias de organização curricular dos cursos regulares de formação de professores.

Assim, se a proposição dessa Vivência tem o mérito de colocar o professor em contato direto com os outros níveis de ensino diferentes daquele em que atua, por outro lado o material didático referente ao Tema 3 do Módulo 2, que se articula a essa vivência, prima por um olhar segmentado, focado em aspectos da gestão em cada nível / tipo de instituição, como se os itens a se considerar em cada um não pudessem alimentar o olhar para os demais. As especificidades existem, evidentemente, mas um olhar mais vertical entre os níveis de ensino pode colocar luz sobre cada um deles e possibilitar percursos de aprendizagens mais significativos.

Ainda em relação à dimensão da integração das experiências, faz-se necessário destacar o papel das Vivências Educadoras no currículo do PEC – Municípios. Pelo que pudemos analisar, essas atividades constituíram espaços importantes para essa integração na formação do professor de 0 a 10 anos.

Nessa direção, podemos considerar que o movimento de propiciar ao professor estratégias de pesquisas e de reflexão voltadas para o seu cotidiano, assim como para diferentes instituições que não a de sua atuação profissional, configura espaços para a ressignificação de suas experiências profissionais e, especialmente, de crenças e práticas cristalizadas no decorrer de seu percurso de vida.

Especialmente nas atividades da Vivência Educadora 3, em que os professores são orientados a realizar atividades de observação em instituições de ensino diferentes daquela

em que atua profissionalmente (Momento 1), além de atividades objetivando a aproximação das famílias ao espaço da escola (Momento 2), podemos identificar dispositivos de formação que contribuem com a ressignificação de crenças e práticas cristalizadas, nesses casos, em relação aos demais níveis de ensino (Momento 1), às diferentes configurações familiares (procurando dessacralizar o modelo idealizado nuclear de família) e às possibilidade de participação das famílias na escola (Momento 2).

Vale dizer que as atividades dessa vivência podem também contribuir com as demais dimensões da integração curricular – social e do conhecimento –, especialmente por levar em conta as múltiplas configurações familiares e possibilitar a integração da ação docente junto à comunidade escolar.

Dentre os dispositivos que favorecem a integração social no âmbito da formação docente, é necessário saber como o programa de formação:

- Integra conteúdos comuns e conteúdos específicos/contextuais relativos à atuação docente?
- Integra a formação do professor em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular?
- Possibilita a construção de uma atitude autônoma? Sob que perspectiva – individual e / ou coletiva?
- Realiza o planejamento das ações formativas?
- Define o papel do professor? (Protagonista, executor, colaborativo, auto-suficiente, outros?)

No que diz respeito à dimensão da integração social, um aspecto já destacado refere-se ao caráter de colaboração social que reveste a realização do PEC – Municípios, especialmente ao colocar em diálogo as secretarias estadual e municipais e as universidades parceiras, além das instituições envolvidas na operacionalização do programa.

A estreita relação da proposta básica do PEC – Municípios com o conjunto da política educacional vigente, articulada ao currículo prescrito no cenário brasileiro, levou a considerar a importância dos professores enquanto agentes na implementação das políticas educacionais, considerando, pelo menos em termos dos princípios de formação, a necessidade de integrar a formação a processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Nesse sentido, foram propostos trabalhos relacionados aos documentos

curriculares, e as decorrências desses para as práticas docentes e as realidades da rede foram, de alguma forma, consideradas.

Vale indicar que um programa proposto pelos órgãos administrativos pode correr o risco de constituir-se em mera ação para legitimar / impor políticas educacionais. No capítulo 4, já salientamos que os limites entre fornecer diretrizes e interferir na autonomia da universidade no que diz respeito à produção e reprodução do conhecimento é tênue e muitas vezes conflitante.

Mas, apesar dos conflitos, a articulação com as universidades parceiras, assim como com demais parceiros mediadores desse processo, cuja importância já destacamos, parece ter contribuído para uma tendência reflexiva no desenvolvimento curricular do programa.

Ainda nessa direção, assumir o professor enquanto protagonista e agente do currículo é condição para a realização de mudanças curriculares, pois, caso contrário, o que se observará será a mera execução de ações ou mesmo a indiferença em relação aos objetivos educativos. Tanto nos princípios fundamentais do programa, quanto na concretização dos mediadores curriculares, observa-se um esforço do PEC – Municípios em apontar essa importância.

Porém, ainda no que se refere a assumir o protagonismo docente no cerne do desenvolvimento curricular, dois aspectos parecem fragilizar o programa, em termos da integração social. O primeiro diz respeito à concepção de autonomia voltada para a ação do indivíduo que parece fundamentar as atividades propostas nas Vivências Educadoras analisadas. Em nossas reflexões acerca dos princípios da formação e da integração curricular, a autonomia centrada no indivíduo, e não na construção coletiva, não contribui para efetivar as mudanças educativas, dada a própria resistência que as instituições oferecem. No caso das Vivências Educadoras, foram desenvolvidas propostas de atividades que, até certo ponto, abriam espaço para o trabalho coletivo no contexto do ambiente de aprendizagem do PEC – Municípios, junto com os colegas de turma e formadores dos professores. Porém, estiveram ausentes estratégias mais sistemáticas e concretas no que se refere à articulação das ações de formação no contexto da equipe escolar.

Então, parece-nos contraditório apostar no protagonismo docente, especialmente no tocante às mudanças e intervenções no desenvolvimento curricular e na própria implementação da política pública, se esse professor não aprende formas de interagir e mediar as decisões curriculares no âmbito da escola, seu espaço mais direto de atuação.

Nesse sentido, o PEC – Municípios, por ser um programa de formação que não acontece no contexto da escola, até porque atende de forma específica a um determinado grupo de professores (com vistas à formação inicial), precisaria, no que diz respeito à concretização

dos mediadores curriculares, prever a construção de uma autonomia com foco no coletivo e, também, ser acompanhado de ações políticas que, concomitante e posteriormente à sua realização, lhe dessem continuidade.

Vale dizer que o último aspecto referido, o da continuidade das ações políticas, é, a nosso ver, um grande fator de fragmentação do sistema educativo brasileiro, que sobrevive de gestão em gestão, que desconsidera ações realizadas em governos anteriores, agindo como se começassem do zero a cada novo mandato. Definitivamente, essa é a maior fragmentação das políticas educacionais brasileiras que, ao invés de investir em um projeto educativo maior e de caráter mais permanente, investem em programas pontuais de governo, que se modificam a cada mudança de grupo partidário (e mesmo dentro de um mesmo partido, quando assumem grupos com diferentes posições).

O segundo aspecto que nos parece fragilizar a dimensão da integração social no programa diz respeito à ausência de estratégias de participação do professor em formação e dos formadores de professores na construção do projeto curricular do PEC – Municípios. Esse aspecto, também destacado anteriormente, deve ser visto a partir de condições de viabilização de um projeto desse porte, isto é, não seria possível considerar essa participação direta, tendo em vista as questões de tempo e gestão de pessoas (pois seriam em torno de 4.000 professores, além dos formadores) a participar dessa elaboração. Porém, há que se considerar outras estratégias de participação que dizem respeito a flexibilizar o planejamento das ações didáticas no contexto do currículo em ação.

Nessa direção, as Vivências Educadoras (ou parte delas), por terem um caráter mais aberto, já que os professores, com a mediação de seus formadores, recortavam no seu contexto de atuação o foco do trabalho a ser desenvolvido, estariam um pouco mais próximas de contemplar essa dimensão da integração. Na VE 1, os professores começaram a fazer o recorte do seu problema de pesquisa (que desenvolveriam no Trabalho de Conclusão de Curso); na VE 3, a partir da proposta de organização de um evento para aproximar as famílias da escola, planejaram um evento de acordo com o que consideraram mais significativo e, por fim, na VE 8, puderam investigar diferentes estratégias de articulação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Assim, consideramos as Vivências Educadoras espaços privilegiados de integração de conteúdos comuns, base comum da formação de professores, e de conteúdos contextuais, recortados na realidade do próprio professor.

De certa forma, esse caráter da Vivência Educadora possibilita a um programa proposto de forma centralizada contemplar aspectos da dimensão da integração social no currículo.

Dentre os dispositivos que favorecem a integração do conhecimento no âmbito da formação docente, é necessário saber se o programa:

- Organiza as situações formativas com base no princípio da contextualização? Como?
- Busca integrar teoria e prática? E os saberes docentes?
- Possibilita a criação de situação de diálogo com o outro?
- Propõe estratégias de integração da ação docente na comunidade escolar, a partir da resolução de problemas concretos?

A questão da contextualização, a integração do eixo teoria-prática e dos saberes docentes estão intrinsecamente relacionadas e, por que não dizer, se confundem no contexto da formação docente.

De certa forma, esses aspectos foram anteriormente comentados no que se refere às dimensões da integração curricular, restando-nos, agora, apontar sua importância em favorecer a integração do conhecimento docente.

No PEC – Municípios, o eixo teoria-prática é assumido como foco de trabalho desde o início do curso, e não apenas em momentos específicos ou subseqüentes ao trabalho com os referenciais teóricos.

As Vivências Educadoras, momentos em que necessariamente o professor está no espaço escolar, vão se articulando aos Módulos Interativos e às atividades de Escritas de Memórias. Essa articulação horizontal, que norteou o projeto educativo do programa, pode ser considerada um importante dispositivo de integração do conhecimento.

Outro aspecto também já abordado anteriormente, especificamente na dimensão da integração social, diz respeito aos espaços de diálogo do professor com os demais protagonistas da escola (pares, alunos, colegas de trabalho, família).

Nesse sentido, há que se considerar a importância da presença de atividades de planejamento e avaliação das Vivências Educadoras no ambiente de aprendizagem, em que participavam a turma, o tutor e o orientador, assim como as demais atividades realizadas presencialmente e com o apoio de mídias interativas (videoconferências, teleconferências, ferramentas WEB de comunicação e interação), em que os professores podiam interagir com colegas, inclusive, de outros municípios, enriquecendo assim os espaços de diálogo.

De outro lado, como já destacado, há uma certa ausência de estratégias de trabalho que visem a integração no contexto do trabalho do professor, que, muitas vezes, configura uma grande dificuldade para a implementação, por parte do professor em formação, de ações inovadoras.

Finalmente, a questão da integração da ação docente na comunidade escolar, a partir da resolução de problemas, pode ser apontada como um aspecto presente, porém, com algumas fragilidades, conforme discutimos na análise da VE1.

A opção por uma metodologia de pesquisa de formato mais positivista parece não contemplar a imprevisibilidade e a complexidade, assim como o caráter ético e político, das situações educativas.

Em outros momentos, porém, o conjunto do ementário do PEC – Municípios sugere que a reflexão acerca dos problemas do cotidiano escolar abrange a complexidade referida. A presença dessas diferentes perspectivas reflete a própria diversidade de posições no campo da educação, em que podemos, por exemplo, no que se refere à resolução de problemas, identificar posições mais aplicacionistas e outras mais críticas.

Dentre os dispositivos que favorecem a organização do currículo na perspectiva da integração curricular, é necessário saber se o programa de formação de professores:

- Organiza o currículo em torno de problemas e questões de significado pessoal e social no mundo real?
- Relaciona a formação com o desenvolvimento organizacional da escola?
- Prevê a participação dos professores (alunos e educadores do programa) no desenvolvimento curricular?
- Trabalha a temática “integração” como conteúdo da formação?

As duas primeiras questões colocadas na reflexão acerca da organização do currículo, pautada na perspectiva da integração, dizem respeito diretamente ao que discutimos acerca da integração dos conteúdos comuns e contextuais e do eixo teoria-prática, já que o recorte dos problemas e questões de significado pessoal e social diz respeito a contextualizar o olhar docente para a realidade do cotidiano escolar de sua atuação.

A terceira questão, também já apontada anteriormente, parece ser, em termos da integração curricular, o ponto mais crítico na realização de um currículo integrado, tendo em vista que o

projeto curricular do programa não contempla a participação dos alunos e educadores do programa, mas, de outro lado, abre espaços, especialmente nas VEs, para a eleição dos problemas de pesquisa e reflexão.

Tendo já abordado essas questões, resta-nos destacar a questão da temática da integração, enquanto conteúdo de formação, presente no projeto curricular do programa.

De certa forma, em vários momentos no ementário, é possível verificar a questão da integração sendo abordada por diferentes vieses, que vão desde o aspecto da macropolítica, como a questão da integração da creche ao sistema de ensino, até a questão do contexto escolar, discutindo perspectivas como a interdisciplinaridade, a questão da relação família / comunidade e escola, a integração da Educação Infantil e do Ensino Fundamental etc.

Em relação a esse aspecto, ainda é proposta uma Vivência Educadora específica para pensar a articulação entre esses dois níveis de ensino, que compõem a formação do professor de 0 a 10 anos. A presença da temática em uma VE específica sugere a preocupação do programa com a questão. Apesar da fragilidade das atividades propostas, situação já discutida na análise da VE 8, a existência de uma proposta com esse objetivo específico já configura importante elemento que visa à integração curricular.

Enfim, é possível considerar que no desenvolvimento curricular do PEC – Municípios convivem, muitas vezes de forma contraditória, diversos elementos que configuram dispositivos de integração do currículo da formação de professores, assim como elementos que dificultam essa integração. A presença desses dificultadores, assim como a ausência dos dispositivos integradores, certamente configuram desafios a serem considerados no desenvolvimento profissional dos professores dos diferentes níveis de ensino.

Dessa forma, consideramos que o PEC – Municípios constituiu um esforço de integração nos diferentes contextos de concretização curricular, porém também reeditou ou sofreu os efeitos de fragmentações do sistema educativo e do próprio campo da formação de professores.

Uma das fragmentações mais sérias, e que, certamente, não cabe no escopo de um programa de formação, contradiz o princípio da formação de professores que a coloca como um processo contínuo e sistemático, no âmbito das políticas educacionais.

Infelizmente, é desalentador pensar que a realização do PEC – Municípios não tenha sido acompanhada, concomitante e posteriormente, de ações de formação em contexto articuladas a ele que pudessem ampliar o impacto de um programa dessa natureza.

Só assim poderíamos considerar que, tendo em vista seu caráter de ação de política pública educacional, o PEC – Municípios teria ido além de um programa de formação docente e configurado um momento no percurso do desenvolvimento profissional dos professores integrado a outras ações que, seguramente, ampliariam seu impacto de ação.

Nessa direção é que propomos que o desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica tenha necessariamente como princípio a integração curricular, possibilidade de constituir uma prática docente articulada ao contexto da escola e, portanto, da comunidade escolar.

A integração curricular aqui proposta vai além da questão da integração do conhecimento ou dos conteúdos da formação, pois demanda a integração social que só é possível de ser realizada com a construção de uma autonomia coletiva.

Assim, buscando superar situações de fragmentação historicamente constituídas, urge instituir nas políticas educacionais e nos programas de formação de professores dispositivos de integração curricular que revertam, para os professores em formação, experiências de aprendizagem significativas, de forma que, por sua vez, os professores possam concretizar, ou pelo menos facilitar, uma prática pedagógica integrada que considere o desenvolvimento de um percurso significativo de escolarização de crianças, jovens e adultos.

O presente trabalho procurou apontar dispositivos integradores, numa proposta curricular concreta, como forma de investigar a viabilidade de concretização desses pressupostos e apontar caminhos para ela.

Por mais que o currículo do PEC – Municípios, nos contextos de concretização curricular analisados (e, provavelmente, também no nível do currículo em ação, que não analisamos), seja marcado por contradições que ora contemplam dispositivos integradores, ora reforçam segmentações, ora refletem e ora refratam experiências de formação de professores advindas dos contextos de formação regular com toda a sua história de fragmentações, a própria condição de colaboração social presente no programa e o fato de se destinar a professores em exercício parecem ter servido como motor de inovações, podendo seu desenho curricular ser considerado em muitos aspectos mais inovador do que os currículos dos cursos de graduação regularmente oferecidos.

À política pública cabe garantir continuidade de ações e, em seu nível, assegurar dispositivos integradores. À universidade cabe assegurar os dispositivos mais pertinentes em seu nível de atuação. Para isso, no entanto, é preciso que ela se mobilize para sair da espécie de “caverna platônica” a que um certo processo de reificação dos conhecimentos nela produzidos a confinou.

Por fim, cabe dizer que pensar em uma perspectiva de integração não se refere a idealizar uma condição de harmonia total ou mesmo de ausência de conflito e contradição. Refere-se, sim, a buscar construir, nos dizeres de Castoriadis (1982), uma certa *lucidez relativa* acerca da ação educativa que, pelo seu próprio caráter de provisoriedade, demanda continuamente a sua (re)construção e, portanto, sua reflexividade.

Esta lucidez 'relativa' corresponde igualmente a um outro aspecto da práxis também essencial; é que seu próprio sujeito é transformado constantemente a partir desta experiência em que está engajado e que ele faz, mas que o faz também. 'Os pedagogos são educados', 'o poema faz seu poeta'. E é óbvio que daí resulta uma modificação contínua, no fundo e na forma, da relação entre um sujeito e um objeto os quais nunca podem ser definidos de uma vez por todas (p. 96)

Ao contrário da fragmentação, que aliena e impede a compreensão e a transformação dos diferentes atores dos processos educativos instituídos, a integração possibilita situar-nos, datar-nos, enfim, compreendermo-nos enquanto sujeitos na transformação da condição educativa e, quiçá, da realidade social.

Referências

ALONSO, Luisa. A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prático. **Revista de educação**, Universidade de Lisboa, Lisboa, v. IX, n. 1, 2000.

APPLE, Michael e BEANE, James. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

AZEVEDO, Fernando *et al.* Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). In: INEP. **Memórias de um educador / Paschoal Lemme**. 2ª. ed. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3950>>. Acesso em: 23 jul. 2007.

BARBOSA, Jacqueline. Outras mídias e linguagens na escola. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BEANE, James A. **Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Plátano Editora, 2002.

_____. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003. ISSN 1645 – 1348 (*online*) Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 22 jan. 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art60.adct>. Acesso em: 28 set. 2007.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, n. 248. Brasília, DF.

_____. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> em [10/10/07](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2007.

_____. Resolução CNE/CP 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 out. 2007.

BRIGGS, Asa e BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRUNER, Jerome S. **O processo da educação**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

_____. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998, p. 161-174.

CAMPOS, Maria M. Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. In: **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

_____. A Educação Infantil sob o impacto das reformas educacionais. In: SOUZA, João Valdir A. de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. O Ensino Fundamental de nove anos e as crianças de seis anos. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: FTC/Unesp, Ano XIII, v. 14, n. 15 jan./dez. 2007b, p. 19-27.

CAMPOS, Maria Malta e Haddad, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S. e GRACIANO, M. (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação educativa, 2006.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? In: **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
Disponível em: <<http://www.dgidc.min-edu.pt/innovbasic/biblioteca/ccoge03/index.htm>>.
Acesso em: 16 ago. 2008.

CASALI, Alípio. Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal. In: SEVERINO, A. J. e FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COLL, César *et al.* **Os conteúdos da reforma**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DAHLBERG, G., MOSS, P. e PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância – perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e A criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DUSSEL, E. **Ética da libertação – na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

ENQUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: Gentili, P. A. A.; Silva, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FERREIRA, Marisa V. **Separações mãe-bebê – diversos sentidos na construção de uma relação**. Mestrado (Dissertação). Departamento de Psicologia e Educação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. USP/Ribeirão Preto, 2000.

FLORES, Maria Assunção. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECHO, J. A. (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

FORTE, Ana Maria B. P. X. **Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB.** Mestrado (Dissertação). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação “bancária” e educação libertadora.** In: PATTO, M. H. S. (Org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – Para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira – problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores associados, 2000.

GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T.da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

KRAMER, Sonia. **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

LASLEY, Thomas J. e PAYNE, Michael A. Curriculum models in teacher education: the liberal arts and professional studies. In: **Teaching & teacher education**, vol. 7, n. 2, pp. 211-219, 1991.

LOPES, Alice C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999a.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2008.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores – O conhecimento sobre aprender a ensinar. In **Revista Brasileira de Educação**. Anped, n. 9, set/out/nov/dez 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf>. Acesso em: 30 set. 2007.

MELLO, G. N. de e DALLAN, E. M. C. O uso das tecnologias da comunicação e informação na educação inicial e continuada de professores da Educação Básica. In: Unesco, MEC e BID. **Conferência regional “O desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades”**. Brasília – BR, 2002.

MORROW, Raymond Allen e TORRES, Carlos Alberto. **Teoria Social e educação** – Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

NICOLAU, Marieta L. M. e KRASILCHIK, Myriam. **Uma experiência de formação de professor na USP** – PEC – Programa de educação continuada. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

OLIVEIRA, Marta K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, mai./ago. 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de *et al.* Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0336129.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2008.

PACHECHO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, José A. e FLORES, Maria A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

PARDAL, L. A. e MARTINS, A. M. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psie/v20/v20a06.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2006.

PEC – Municípios. **Proposta Básica do Programa**. São Paulo, 2003.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1995.

ROJO, Roxane H. R.; BARBOSA, Jacqueline P. E; COLLINS, Heloisa. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. E.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Paraná: Kaygangue, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA *et al.* **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo T. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. In: **Currículo sem fronteiras**. V.1, n.1, pp.51-80, Jan/Jun 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/santome.pdf>> em 01/03/06>. Acesso em: 18 fev. 2007.

SANTOS, Boaventura Souza. As dores do pós-colonialismo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 21 ago. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2108200608.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

SARMENTO, Maristela L. de M. **Vínculos de aprendizagem na formação continuada**: um estudo crítico sobre o Programa de Educação Continuada – Formação Universitária no Estado de São Paulo. Doutorado (Tese). Programa Educação: Currículo. PUC-SP. São Paulo, 2003.

SEVERINO, Antônio J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

SILVA, Ana Maria C. e. (Re)inventar a formação de adultos: controvérsias e desafios. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. e GARCIA, R. L. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG. **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIEIRA, Sofia L. e FARIAS, Isabel M. S. **Política Educacional no Brasil** – introdução histórica. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. SP: Moderna, 2004.

Anexo 1

Ementário⁴⁰

Este Anexo apresenta um ementário-referência para organização curricular do curso que traduz os princípios propostos para o seu desenvolvimento em uma seqüência articulada de conteúdos distribuídos em Módulos, Temas e Unidades. Para cada Módulo haverá: um pequeno texto introdutório, apresentando, genericamente, o recorte conceitual e a extensão dos objetivos e conteúdos que poderão ser abordados; a indicação dos Temas e as Unidades e uma pequena ementa orientadora da abordagem proposta. Além disso, existem indicações para o planejamento das modalidades pedagógicas Vivências Educadoras e Oficinas Culturais, assegurando sua efetiva articulação no desenho curricular geral. Cabe ressaltar o caráter de referência deste documento para subsidiar tanto o trabalho entre as instituições que irão compor o Comitê Gestor, quanto as equipes responsáveis pelo planejamento do curso.

Além dos princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos já explicitados no Item 2.1 da Proposta Básica do Programa e como decorrência dos mesmos, duas temáticas gerais e um procedimento deverão atravessar todos os Módulos do curso. Uma dessas temáticas diz respeito à reforma educacional brasileira e às políticas educacionais do Estado de São Paulo. A eleição desse tema transversal deve-se ao fato, mencionado ao longo deste Projeto, de que o curso não se destina a um público-alvo qualquer, que se submeterá a um processo de formação inicial e que, posteriormente, exercerá sua profissão não se sabe onde nem quando. Destina-se a professores que já atuam na rede de ensino há algum tempo. Sendo este o contexto da atuação docente, a reflexão sobre a realidade educacional do País, do Estado e dos municípios – mais do que em outras situações de formação – tem de estar presente ao longo do curso, assim como discussões sobre ações que possam ajudar a implementar certas medidas que visem à melhoria da qualidade de ensino e à redução da seletividade. Considerar as possibilidades efetivas e imediatas de ação, levando em conta o contexto educacional, é uma responsabilidade da qual nenhum profissional comprometido com a educação pública deste País pode se eximir.

A outra temática geral diz respeito aos significados e impactos que as novas possibilidades tecnológicas apresentam para a produção do conhecimento científico e para a escola como espaço singular de educação e formação.

Democratizar o acesso a essas novas tecnologias, bem como explorar as possibilidades de seu uso educacional, tanto nas atividades curriculares quanto nas de suporte à gestão administrativa, é desafio para a escola pública de hoje.

⁴⁰ Documento integralmente retirado da Proposta Básica do Programa PEC – Municípios.

De outro lado, e no mesmo movimento, a educação escolar tem seu papel social, em especial na figura do professor, sistematicamente questionado diante das novas condições de produção e circulação do conhecimento que essas novas tecnologias apresentam e nas mudanças que a acompanham na estrutura produtiva da nossa sociedade, que, freqüentemente, é designada como "sociedade do conhecimento". Analisar de forma crítica esses questionamentos, evitando os modismos tecnológico-revolucionários que, por vezes, se expressam numa visão da eficácia da educação escolar como única "redentora" das desigualdades do nosso contexto social, é tarefa de todos os educadores.

Propor situações que possibilitem aos professores a experimentação e o domínio dessas novas possibilidades tecnológicas e a reflexão sobre sua incorporação ao ambiente educacional é uma das finalidades do PEC – Formação Universitária Municípios, que deve ser contemplada nos diferentes Módulos. Nesse sentido, o desenvolvimento dos diversos Temas e Unidades deve possibilitar aos professores:

- a) discutir as condições de produção, veiculação e recepção de informação na Internet;
- b) problematizar as possibilidades de tratamento das informações, a partir da definição de objetivos e metodologia de pesquisa;
- c) identificar as diversas possibilidades de uso da Internet como apoio ao ensino e à aprendizagem;
- d) refletir e sistematizar sua experiência com o uso das mídias interativas e de comunicação ao longo do PEC – Formação Universitária Municípios, no sentido de tornar-se mais autônomo na gestão de sua própria formação;
- e) discutir critérios para escolha de *softwares* educacionais com vistas ao seu uso didático, bem como a importância do trabalho com os principais aplicativos; e, finalmente,
- f) socializar aspectos de sua síntese do curso através da Internet, fazendo com que os professores possam experienciar o outro lugar social dessa interação: o lugar de quem disponibiliza conteúdos na rede.

Quanto ao procedimento metodológico, que deverá também estar subjacente aos Módulos, o mesmo diz respeito à realização de avaliações e auto-avaliações constantes pelos alunos-professores, como forma de que os mesmos possam tomar ciência do que sabem, do que aprenderam ou não, da adequação ou não das propostas programáticas do PEC – Formação Universitária Municípios e da viabilidade ou não de uma incorporação dos aspectos e conteúdos discutidos à prática cotidiana, quando esse for o caso. Justificativas para a inclusão desse procedimento na presente orientação programática constam da descrição do Item 3 do termo de referência – Avaliação. Sua reiteração nesta parte da proposta refere-se apenas à necessidade de uma operacionalização metodológica. Dessa forma, em cada Unidade, os alunos-professores deverão ser convidados a sintetizar os conteúdos vistos, a confrontá-los com os objetivos, os conteúdos e a metodologia propostos no início de cada Unidade Temática dos Módulos e a discutir possibilidades e impossibilidades da incorporação dos aspectos e conteúdos discutidos na sua prática de sala de aula, quando for pertinente.

Visando à coerência com os aspectos apontados e retomando o princípio de que a construção de competências deve ser o eixo organizador do currículo deste Programa, o quadro abaixo retoma as competências de referência elencadas na Proposta Básica, indicando e situando, no contexto deste curso, os Módulos nos quais se poderá enfatizar o trabalho com cada uma delas. Cabe destacar que a programação do curso deverá conter uma tradução dessas competências de referência em competências específicas para a formação dos professores em cada Módulo proposto.

Competências de Referência na Formação dos Professores no Contexto do Pec – Formação Universitária Municípios	
COMPETÊNCIAS REFERENTES AO COMPROMETIMENTO COM OS VALORES POLÍTICOS, ÉTICOS E ESTÉTICOS INSPIRADORES DA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA	
<i>COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA</i>	<i>MÓDULOS/TEMAS</i>
1. Ler, interpretar e atuar na sociedade, a partir dos sinais de mudanças do mundo contemporâneo.	Módulo 1 - Tema 1 Módulo 2 - Temas 1 e 2 Módulo 3 - Temas 1 e 2
2. Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.	Módulo 1 - Temas 1, 3 e 4 Módulo 2 - Temas 1, 2, 3 e 4 Módulo 3 - Temas 1, 2 e 3
COMPETÊNCIAS REFERENTES À COMPREENSÃO DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA	
<i>COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA</i>	<i>MÓDULOS/TEMAS</i>
3. Compreender e atuar sobre os processos de ensinar, aprender e avaliar na escola e nas suas relações com os contextos mais amplos das instituições educacionais e socioculturais.	Módulo 1 - Tema 3 Módulo 2 - Tema 4 Módulo 3 - Temas 1, 2 e 3
4. Desenvolver trabalho coletivo, em interação com alunos, pais, comunidade e outros profissionais da escola e fora desta.	Módulo 1 - Tema 3 Módulo 2 - Tema 4 Módulo 3 - Temas 1, 2, 3
COMPETÊNCIAS REFERENTES AO DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS A SEREM SOCIALIZADOS, DE SEUS SIGNIFICADOS EM DIFERENTES CONTEXTOS E DE SUA ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR	
<i>COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA</i>	<i>MÓDULOS/TEMAS</i>
5. Problematizar, explicitar e debater situações contextualizadas, num caráter integrador e transdisciplinar, focalizando o cotidiano, as crenças, as inovações, as rotinas, os estereótipos, as resistências, os pressupostos, as relações sociais, os projetos, bem como os conteúdos, os métodos e as técnicas.	Módulo 1 - Tema 3 Módulo 2 - Temas 4, 5, 6, 7, 8 e 9
6. Favorecer a pluralidade, ampliar a perspectiva, valorizar a diversidade, de forma a obter novos referenciais para trabalhar conceitos em contextos diversificados.	Módulo 2 - Temas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 Módulo 3 - Tema 3
7. Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento, objetos de sua atividade docente, adequando-os às características dos alunos.	Módulo 2 - Temas 4, 5, 6, 7, 8 e 9 Módulo 3 - Tema 3
COMPETÊNCIAS REFERENTES AO DOMÍNIO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO	
<i>COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA</i>	<i>MÓDULOS/TEMAS</i>
8. Organizar formas mais ativas, interessantes e significativas de aprendizagem, gerindo tempos e espaços, a partir do currículo, e utilizando adequada e criativamente os recursos e as tecnologias disponíveis.	Módulo 3 - Temas 2 e 3
9. Solucionar problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade da aprendizagem pelos alunos e da comunidade escolar em geral.	Módulo 2 - Tema 4
COMPETÊNCIAS REFERENTES AO CONHECIMENTO DE PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO QUE POSSIBILITEM O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
<i>COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA</i>	<i>MÓDULOS/TEMAS</i>
10. Participar de processos de investigação e intervenção com outros docentes e alunos, utilizando métodos diversos.	Módulo 1 - Temas 3 e 4 Módulo 3 - Tema 3
COMPETÊNCIAS REFERENTES AO GERENCIAMENTO DO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
<i>COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA</i>	<i>MÓDULOS/TEMAS</i>
11. Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, assumindo o processo permanente de investigação e produção de conhecimento.	Módulo 1 - Temas 1, 2 e 3
12. Reconstruir a unidade e a complexidade da própria experiência docente com suas implicações emocionais, intelectuais, relacionais, prospectivas e de valorização do conhecimento em construção.	Módulo 1 - Tema 4

— Módulo Introdutório —

Capacitação em Informática

(Carga horária: 44 horas)⁴¹

O domínio de conhecimentos básicos de Informática e o desenvolvimento de competências para o tratamento da informação são exigências do mundo atual e requisitos básicos para a inclusão na sociedade do conhecimento. Além disso, o ambiente educativo do PEC – Formação Universitária Municípios supõe o uso sistemático de mídias interativas e de comunicação, suportada por tecnologias associadas à Informática. Dessa forma, é necessário que os alunos-professores do PEC aprendam a utilizar alguns programas básicos de Informática, a navegar pela Internet, a usar o *LearningSpace* – ambiente de aprendizagem no qual se dá o desenvolvimento do Trabalho Monitorado *On-line* – e a navegar pelo Prometeus, ferramenta que permite a comunicação entre os alunos do PEC e todos os seus docentes.

MÓDULO INTRODUTÓRIO	
TEMAS	UNIDADES
1. Conceitos Básicos de Informática (c. horária: 8 h)	1.1 Windows 98 – principais características do ambiente.
	1.2 Criação de arquivos.
	1.3 Painel de controle – Windows Explorer / gerenciamento básico de arquivos e pastas.
2. Recursos para formatação básica de um texto (c. horária: 12 h)	2.1 Word 2000 básico – apresentação de telas, ajuda, formatações básicas, mover e copiar textos, localizar e substituir palavras, corretor ortográfico, bordas e sombreamento, tabela etc.
3. Internet (c. horária: 12 h)	3.1 Principais conceitos e serviços.
	3.2 Navegação e uso do <i>browser</i> .
	3.3 Mecanismos de busca.
	3.4 Recursos de pesquisa.
	3.5 Conceitos de correio eletrônico e <i>download</i> .
4. LearningSpace (c. horária: 8 h)	4.1 Principais características do ambiente de aprendizagem do Trabalho Monitorado <i>On-line</i> .
5. Prometeus (c. horária: 4 h)	5.1 Navegação e exploração dos recursos da ferramenta: de comunicação e interação e de pesquisa e inserção de conteúdos.

— Módulo 1 —

O PEC – Formação Universitária Municípios e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor

(Carga horária: 150 horas)¹

Para que o professor possa (re)significar sua prática docente no sentido da constituição das competências propostas, é necessário que tenha elementos que lhe possibilitem analisar as circunstâncias internas e externas que configuram e/ou permeiam seu fazer pedagógico.

Na medida em que as forças sociais são dinâmicas, conflituosas e se modificam em um perene movimento, o professor necessita estar permanentemente se formando, percebendo as contradições que o cercam, e não somente interpretando a realidade, mas agindo sobre ela. Suas ações, portanto,

⁴¹ A distribuição de carga horária apresentada é provisória, podendo, dentro dos parâmetros legais, sofrer alterações que o desenvolvimento do Programa justifiquem.

precisam estar pautadas por um processo contínuo e coletivo de tomada de consciência das possibilidades e limitações com as quais se depara e pela reflexão e criação de alternativas de intervenção cada vez mais adequadas ao processo de educar/cuidar com vistas à autonomia e à cooperação.

É evidente que encarar o professor sob esse ângulo traz implicações diretas para a prática educacional, na medida em que ela é considerada um espaço pleno de contradições, cuja principal característica talvez seja a de detentora de realidades que necessitam ser permanentemente questionadas. Realidades que se constroem a partir de múltiplas interações, entre elas, a da teoria e da prática, a subjetividade e a objetividade, o individual e o coletivo, o público e o privado.

É necessária, portanto, a criação de um processo sistematizado de (re)construção de conhecimento, no qual se busque a percepção dos elementos que embaçam a visão de totalidade e que impedem a compreensão das inter-relações que se configuram no ato pedagógico.

O objetivo deste Módulo é, portanto, propiciar uma prática reflexiva, por meio da qual os alunos-professores possam:

- a) compreender o processo de formação que estão vivenciando;
- b) proceder à auto-análise do seu fazer profissional;
- c) compreender-se como sujeitos tanto do processo de construção do conhecimento, quanto da prática pedagógica;
- d) identificar os determinantes que caracterizam suas ações pessoais e profissionais: elementos facilitadores e dificultadores;
- e) valorizar a docência, incorporando atitudes de autonomia que visam às mudanças das práticas pedagógicas;
- f) perceber as singularidades de seu grupo de alunos e de sua instituição escolar, sem perder de vista o contexto sócio-histórico e político-educacional nos diferentes níveis: federal, estadual e municipal.

MÓDULO 1 — PROGRAMA		
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>	<i>EMENTAS</i>
1. A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada na experiência do PEC – Formação Universitária Municípios e a sua concepção educacional (c. horária: 43 h)	1.1 Introdução ao PEC – Formação Universitária Municípios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexto político-educacional no qual se insere o PEC – Formação Universitária Municípios: informações sobre a política educacional do País, do Estado de São Paulo e, especificamente, dos municípios, seu contexto histórico e cultural. Especial atenção deverá ser dada: <ul style="list-style-type: none"> a) ao que a LDB e as demais normas recentes prevêem sobre a formação de professores; b) às políticas públicas municipais, estaduais e federais na área de capacitação de professores; c) ao sentido do presente curso no conjunto dessas políticas.
	1.2 Identificação do grupo e levantamento de demandas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinâmica e apresentação individual e de grupo. ▪ Expectativa do grupo: <ul style="list-style-type: none"> ○ análise da tabulação do questionário referente à caracterização do grupo de alunos-professores e ao levantamento de suas demandas; ○ discussão das expectativas do grupo a partir do roteiro de análise.
	1.3 O contexto da formação do professor e sua dimensão pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão inicial sobre a trajetória de trabalho de cada professor, identificando e mapeando marcos significativos da sua formação no contexto das relações pessoais e institucionais.

MÓDULO 1 — PROGRAMA		
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>	<i>EMENTAS</i>
	1.4 Estrutura e funcionamento do curso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação institucional do PEC – Formação Universitária Municípios. ▪ O processo de construção da proposta, da estrutura geral de funcionamento do PEC – Formação Universitária Municípios e suas modalidades de atividades, os diferentes tipos de mídias que serão utilizados e as formas de interação previstas entre os atores envolvidos (alunos-professores, docentes, assistentes, tutores, orientadores acadêmicos, monitores, equipes pedagógicas das escolas, Equipe de Coordenação do PEC – Formação Universitária Municípios). ▪ Conhecimento do tipo de envolvimento e participação/decisão das Secretarias Municipais e de seus órgãos, nos vários níveis políticos e técnicos. ▪ O programa de curso e sua matriz curricular: os temas e objetivos gerais dos diferentes Módulos e suas cargas horárias; as diferentes formas, instrumentos e tipos de avaliações que serão utilizados. ▪ O estabelecimento de um contrato didático que deverá orientar todo o andamento do curso.
2. A Educação Continuada e o processo de construção da identidade do professor (c. horária: 39 h)	2.1 A profissão do professor no contexto das diversas concepções de Educação nas diversas instituições	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As diferentes concepções do papel e do lugar social dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental e suas relações com os diferentes contextos históricos em que foram produzidas. ▪ As diferentes concepções de Educação e, conseqüentemente, o papel das instituições educativas de Ensino Fundamental e Educação Infantil e os modelos de formação e atuação docente. ▪ Os principais marcos da atual política de formação do Magistério.
	2.2 A profissão do professor diante dos principais marcos da atual política educacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os principais marcos da atual política educacional e as novas e múltiplas demandas para o trabalho do professor. ▪ O professor de Educação Infantil: novas exigências de formação. ▪ A inclusão das creches no sistema de ensino e as implicações na formação do professor de Educação Infantil. ▪ O processo de municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo: suas repercussões na formação do educador.
3. O contexto da formação/ atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades (c. horária: 44 h)	3.1 A escola como espaço de reflexão e formação do professor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantamento dos desafios de formação expressos pelos professores, a partir da análise das suas vivências escolares. ▪ Os espaços de formação do professor no contexto da autonomia da escola pública na gestão pedagógica. ▪ O papel dos momentos de trabalho pedagógico coletivo como espaço de formação do professor.
	3.2 Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterização do ambiente educativo das escolas nas quais os professores exercem seu trabalho. ▪ Princípios educacionais da rede pública do Estado de São Paulo: a otimização dos espaços físicos e a adequação do modelo pedagógico. <p>A dimensão de pesquisa e investigação: proposição e construção de categorias e instrumentos que permitam aos professores realizar um primeiro estudo de caracterização do seu contexto de trabalho.</p> <p>Obs.: <i>Esta Unidade prepara e se articula com a primeira Vivência Educadora, que tem como objetivo a realização deste diagnóstico/caracterização das salas de aulas e das escolas nas quais atuam os professores em formação.</i></p>
	3.3 A escola como ambiente educativo de trabalho e formação do professor	<p>O contexto da vida escolar e a produção do trabalho do professor. A formação neste curso, visando à reflexão e à intervenção individual e coletiva nas escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Primeiro momento de síntese, a partir da análise dos resultados da primeira Vivência Educadora já realizada.
4. Fundamentos da prática educativa (c. horária: 24 h)	4.1 A dimensão ética e política do trabalho do professor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As dimensões política e ética inerentes ao exercício do trabalho do professor e à produção dos significados sociais da sua profissão.

— Módulo 2 —

**Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual,
conteúdos e didáticas das áreas curriculares**

(Carga horária: 1.252 horas)

As teorias educacionais fundamentadas na concepção epistemológica positivista compreendem o conhecimento como algo dado, consonante com a realidade fática. Nessa perspectiva, cabe ao educador tão-somente apropriar-se dos elementos apresentados pela realidade. Esse entendimento leva a uma postura educacional pretensamente neutra, acrítica, estabelecadora e reprodutora de normas que buscam direcionar as ações realizadas e burocráticas, na medida em que os educadores não se responsabilizam pela aprendizagem do aluno. Tais teorias tomam as regras pela essência da educação, deixando de considerar que elas nascem para atender às necessidades, aos anseios e aos interesses da vida social ou de grupos sociais e que esse atendimento pressupõe um saber fazer que é indispensável para que se cumpra o compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Em contraposição, as teorias educacionais comprometidas com uma concepção dinâmica de compromisso histórico com a aprendizagem dos alunos consideram que o conhecimento é um processo em permanente construção e que deve ancorar a ação competente pelos educadores em geral, particularmente pelos professores.

Tais teorias consideram que o professor tem de alargar seu campo de visão, apropriar-se de conceitos psicológicos, antropológicos e sociais e mobilizá-los para compreender os processos pelos quais passam seus alunos, seus pares e ele mesmo na apropriação de conceitos das diversas áreas do conhecimento, a fim de saber efetivamente planejar, executar e avaliar situações de ensino e aprendizagem.

Compõe essa perspectiva o entendimento de que os conceitos são construídos a partir das ações intencionalmente desenvolvidas pelo homem na natureza e na sociedade. Dessa forma, pretende-se desenvolver o presente Módulo tendo como referência os processos de construção dos conhecimentos relativos às diferentes áreas do conhecimento representadas por/em áreas curriculares e/ou eixos de trabalho para fundamentar as ações e decisões em Educação. Pela compreensão dos alicerces que sustentam a construção teórico-prática dessas diferentes áreas do conhecimento e pelo domínio sobre como se aprende, espera-se que os professores possam propiciar experiências de efetiva apropriação desses conceitos a seus alunos. Portanto, tem-se aqui um princípio subjacente de que os professores devem se apropriar mais efetivamente dos conteúdos das diferentes áreas curriculares para que possam pensar com maior autonomia e adequação no seu ensino/aprendizagem, já que constituem campos significativos da produção cultural humana.

Para a construção e o desenvolvimento do Módulo serão considerados, além de diversas fontes do campo da Educação, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1a a 4a séries do Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, que destacam a interdisciplinaridade e a

contextualização dos conhecimentos. Neste Módulo, pretende-se contemplar a perspectiva de que a educação do ser humano compreende a interação entre intelecto, afeto, corpo e atitudes, sem privilegiar um aspecto em detrimento dos demais.

O objetivo deste Módulo é, portanto, criar referências de trabalho pedagógico, oriundas das diferentes áreas do conhecimento, possibilitando aos alunos-professores:

- a) compreender o processo de construção do conhecimento sob uma perspectiva sócio-histórica e interacionista;
- b) apropriar-se, com maior profundidade, dos conteúdos relativos às diferentes áreas curriculares;
- c) diferenciar o processo de pesquisa, que possibilita a ampliação da área de conhecimento, do processo de ensino, que exige a transposição didática dos conhecimentos;
- d) valorizar os alunos como parceiros do processo de construção do conhecimento;
- e) avaliar criticamente sua ação pedagógica;
- f) realizar projetos de intervenção pedagógica com o propósito de enriquecer o universo da sala de aula, assim como os diversos espaços de aprendizagem que compõem o contexto escolar, aprimorando os processos de construção coletiva do conhecimento e favorecendo o desenvolvimento do pensamento autônomo.

Como forma de atingir os objetivos acima expostos, de garantir a coerência teórico-metodológica da proposta do curso e de viabilizar uma maior instrumentalização para o aluno-professor no tratamento de questões referentes ao seu fazer didático-pedagógico, todas as Unidades relativas às áreas curriculares deverão, no planejamento e no desenvolvimento de seus programas curriculares:

- Tomar como referência os princípios definidos no corpo principal do documento do qual consta o presente anexo.
- Tomar como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, os RCNEI e os PCN das áreas, planejando formas de discussão dos mesmos.
- Tratar o conhecimento de forma contextualizada.
- Possibilitar a apropriação dos conteúdos das áreas pelos alunos-professores.
- Possibilitar discussões relativas ao tratamento didático dos conteúdos das áreas.
- Incluir a realização de projetos de pesquisa pelos alunos-professores, visando não só à aprendizagem de conteúdos específicos, mas também à aprendizagem de procedimentos de pesquisa.
- Incluir a construção de projetos de trabalho ou de programações específicas pelos alunos-professores, que deverão elaborar um projeto de trabalho, aplicá-lo em seu grupo/classe e avaliá-lo.
- Discutir critérios para a escolha de materiais didático e paradidático relativos à área.
- Discutir parâmetros e critérios para a avaliação da aprendizagem de conteúdos relativos às áreas curriculares.
- Incluir a análise dos programas ou programações de área que estão orientando o trabalho do professor na sua prática docente.

Objetivando a integração da Educação Infantil e do Ensino Fundamental neste Ementário e no decorrer do Programa, optou-se por trabalhar com eixos de trabalho na abordagem da Educação Infantil (Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes Visuais, Música e Movimento, tal como propostos no RCNEI), articulados aos componentes curriculares para o Ensino Fundamental, focalizados nos Temas 4 a 9.

É importante ressaltar que, além de garantir a integração nos diversos níveis de ensino do percurso escolar, também merecem atenção as especificidades de cada um deles. Levando em conta que este Ementário atendeu, a princípio, os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi proposto um Tema 10, a fim de possibilitar a reflexão acerca de temas específicos da Educação Infantil.

MÓDULO 2 — PROGRAMA		
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>	<i>EMENTAS</i>
1. Reformas educacionais e mudanças curriculares (c. horária: 144 h)	1.1 Revolução tecnológica e currículo	O cenário das mudanças sociais na nova sociedade da informação e os conseqüentes questionamentos relacionados ao lugar social da Educação. Trata-se de problematizar as novas formas de difusão sistemática do conhecimento com a explosão da tecnologia da informação. <ul style="list-style-type: none"> ▪ A construção deste cenário sociopolítico e econômico permitirá introduzir o estudo das diferentes respostas de diversos sistemas escolares, concretizados nas chamadas reformas educacionais, e das suas decorrências na discussão e experimentação de novas propostas curriculares para a Educação Básica. ▪ Educação Infantil: pressões para a escolarização precoce.
	1.2 Diferentes contextos e tendências das reformas educacionais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As principais tendências das novas políticas educacionais em diversos países (Espanha, Portugal, Chile, Argentina, México, entre outros), das conseqüentes reformas de sistemas educacionais e suas implicações nas proposições curriculares para creches, pré-escolas e escolas. É importante problematizar uma das idéias hegemônicas de desenvolvimento, que supõe ser a Educação o eixo motor de um processo de transformação produtiva com equidade. Outro aspecto relevante é a tentativa de elaboração de um currículo integrado, em oposição ao currículo tradicional, que rompa com o isolamento da escola em relação às sociedades nas quais está inserida. ▪ A reorganização das redes estadual e municipal de ensino e o processo de municipalização como parte da descentralização e do fortalecimento da autonomia das instituições educacionais, que é um forte traço das reformas educacionais do final do século XX. ▪ Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil e em outros países. Metas de qualidade. O embate entre a educação e a assistência nas discussões em Educação Infantil.
	1.3 A reforma educacional em curso no país e a organização curricular: diretrizes, RCNEI, PCN e projetos alternativos	Análise das principais medidas políticas relativas às mudanças curriculares, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Indicação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo n. 08/2001 – que dispõe a respeito das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Espera-se que, com essa análise, o aluno-professor possa identificar e contextualizar a proposta de organização curricular no âmbito da reforma educacional em curso no País. <ul style="list-style-type: none"> ▪ A legislação para a Educação Infantil. Trata-se de conhecer os avanços na regulamentação deste nível de ensino, identificando os desafios para o alcance das propostas. ▪ Financiamento da Educação Infantil.

MÓDULO 2 — PROGRAMA		
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>	<i>EMENTAS</i>
	1.4 O PNLD e a política estadual do livro didático	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise do uso que os alunos-professores fazem do livro didático e introdução da discussão sobre os critérios de avaliação utilizados pelo PNLD — que será aprofundada nos Temas 4, 5, 6 e 7 —, visando a uma maior autonomia de escolha e análise pelo professor. Os princípios e a organização do processo de escolha do livro didático na rede pública do Estado de São Paulo: a autonomia das escolas, a participação dos professores, a proposta dos Módulos que agrupam os livros de ficção e não-ficção, a feira virtual desenvolvida pela SEE. Os impactos da avaliação de livro didático no mercado editorial e nas escolhas dos professores, associados às propostas de mudança curricular, deverão ser tematizados, como forma de contextualizar a discussão e permitir a síntese dos conteúdos trabalhados neste Tema.
2. Fundamentos da Educação e da ação docente (c. horária: 308 h)	2.1.1 A relação entre a educação escolar e a sociedade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retomada das tematizações sobre a relação escola x sociedade, discutidas até este momento do curso, buscando identificar, dos pontos de vista filosófico, sociológico e histórico, diferentes possibilidades de conceber essa relação. Sugere-se uma abordagem que permita mapear e classificar essas tendências, explorando suas implicações na forma de pensar a sociedade, a cultura, a infância, o conhecimento, o currículo e o aprendizado. ▪ Diferentes espaços para o desenvolvimento do bebê e da criança pequena: relação famílias/instituições de Educação Infantil.
	2.1.2 Principais marcos da história da Educação brasileira	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicitação do caráter necessariamente social e histórico da educação escolar, identificando marcos significativos na história das políticas educacionais do País e sua articulação com as idéias pedagógico-didáticas que os sustentavam. Sugere-se uma abordagem centrada em estudos de caso, priorizando a Educação Básica, e análises de documentos que se refiram ao cotidiano da vida escolar. ▪ Fundamentos históricos da constituição da Educação Infantil no Brasil. O trabalho feminino e o processo de urbanização: decorrências da expansão da Educação Infantil.
	2.1.3 A redução da seletividade e a melhoria da qualidade de ensino: desafios atuais para o sistema educacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão das conseqüências políticas e educacionais da transformação recente da escola pública do nosso País – de uma escola para a elite a uma escola de "massa", que praticamente universaliza o acesso às séries iniciais da Educação Básica. É no cenário dessas transformações sociais e educacionais que se coloca a questão da seletividade e da qualidade de ensino. ▪ O processo de municipalização no Estado de São Paulo, a expansão da rede municipal de ensino e a universalização do acesso. A construção da rede pública de ensino paulista, com a integração entre os sistemas de ensino público no Estado e a concepção de escola pública como conceito central do sistema de informações. ▪ As conseqüências da política de reorganização da rede estadual paulista e das medidas de correção de fluxo nos índices de aprovação encontrados hoje. A inclusão das creches no sistema de ensino. Trata-se de considerar seu papel específico no sistema educacional, de forma a articular/integrar os objetivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. ▪ Metas de qualidade para a Educação Infantil, levando em conta mecanismos de superação da seletividade, em direção a uma educação inclusiva. A inclusão de crianças com necessidades especiais. O acolhimento da família. O jogo, o brincar e a brincadeira como fatores integradores.
2.1 Fundamentos históricos e sociais		

MÓDULO 2 — PROGRAMA		
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>	<i>EMENTAS</i>
2.2 Fundamentos psico-pedagógicos	2.2.1 Concepções de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a condução das situações de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confrontação de teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, no que diz respeito aos seus pressupostos, abrangência e implicações para a prática docente, com o intuito de ampliar a reflexão do professor sobre suas escolhas didáticas. Identificação das implicações decorrentes de uma perspectiva sócio-histórica e interacionista para a compreensão do processo de construção do conhecimento, através do estabelecimento de categorias que possibilitem ao professor ampliar seu conhecimento a respeito de seus alunos, avaliando criticamente os conteúdos e os métodos de ensino. ▪ O jogo como recurso privilegiado para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. ▪ O bebê e a criança pequena. Trata-se de refletir sobre as especificidades do processo de desenvolvimento humano nos seis primeiros anos de vida, apontando reflexões acerca dos aspectos da linguagem, da motricidade, da cognição e da afetividade.
	2.2.2 O planejamento dos processos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os significados da avaliação no contexto do processo de ensino-aprendizagem, considerando os tipos e as funções da avaliação, as diferentes estratégias, a adequação dos instrumentos, a intervenção do professor e a vivência dos alunos. <p>A introdução dos ciclos e da progressão continuada na rede pública estadual e a necessidade de um novo tratamento para o processo de avaliação voltado para a progressão da aprendizagem do aluno.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A avaliação na Educação Infantil.
3. Fundamentos da organização escolar (c. horária: 64 h)	3.1 O professor e os principais aspectos da gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O funcionamento das organizações escolares como espaço de trabalho coletivo. Identificação das possibilidades de participação e intervenção na gestão da creche, da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. ▪ A participação dos professores nos novos aspectos de gestão da escola na rede pública: a elaboração da proposta pedagógica e do regimento, a gestão dos recursos próprios, a escolha do material didático, a participação nos mecanismos de avaliação (em particular o Saresp/Saeb) e a reorganização dos ambientes de aprendizagem. ▪ Estrutura, organização e rotina das instituições de Educação Infantil. Trata-se de especificar os aspectos de funcionamento da creche e da pré-escola.
	3.2 O projeto educacional como instrumento para gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A reflexão sobre o projeto educacional, entendido, num primeiro momento, como a procura de uma explicitação das finalidades da escola pública em face do contexto social em que se situa. Essas finalidades devem servir de parâmetro à tomada de decisões diante dos aspectos da gestão e organização do cotidiano da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
4. Língua Portuguesa (c. horária: 204 h)	4.1 Introdução: linguagem, interação social e cidadania	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação de alguns aspectos teóricos fundamentais para a organização do ensino de Língua Portuguesa: as diferentes linguagens; a especificidade da língua verbal; as diversas concepções de língua e linguagem e suas decorrências para a prática docente, em especial as de cunho mais enunciativo-discursivo. ▪ Ênfase especial deve ser dada à relação entre domínio da linguagem e participação social; à variação lingüística e ao preconceito lingüístico; às relações entre escrita e poder; ao letramento; às relações entre a linguagem oral e a escrita. ▪ A interação do bebê, da criança pequena e do adulto constituindo a comunicação, a partir das diferentes linguagens no processo de aquisição da língua materna.
	4.2 Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação de alguns aspectos teóricos fundamentais sobre as diferentes concepções de alfabetização e suas decorrências didático-pedagógicas, a partir de reflexões sobre os significados da apropriação das práticas de leitura e escrita. ▪ Ênfase na relação entre a aquisição da linguagem escrita e a participação social, num contexto de reflexão sobre a dimensão política da alfabetização.

MÓDULO 2 — PROGRAMA		
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>	<i>EMENTAS</i>
	<p>4.3 Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa</p> <p>4.3.A Práticas de linguagem e seu tratamento didático</p> <p>4.3.B O projeto educativo e a organização curricular de Língua Portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O processo de compreensão e produção de textos orais e escritos – assim como o da análise e reflexão sobre a língua e a linguagem – é um processo muito complexo, que envolve uma multiplicidade de aspectos de ordem cognitiva, lingüística e discursiva, que, por sua vez, supõem o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências. Tematizar essas habilidades e competências e as modalidades didáticas que organizam as práticas de compreensão e a produção de textos orais e escritos é fundamental para que o professor possa analisar sua prática pedagógica – avaliando sua adequação em relação ao projeto educativo da escola no que se refere aos objetivos colocados para a formação do aluno em geral e, especificamente, no que se refere à Língua Portuguesa – e reorganizá-la, caso seja necessário. <p>O trabalho com as diferentes linguagens na creche e na pré-escola, focalizando, nesse momento, a aquisição das linguagens oral e escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Princípios e critérios relativos à organização curricular em Língua Portuguesa – objetivos e finalidades, seleção e seqüenciação de conteúdos, organização de atividades, pressupostos teórico-metodológicos –, assim como critérios de análise e avaliação de materiais didáticos, articulando as discussões realizadas no desenvolvimento das atividades do tema. ▪ Princípios e critérios para a organização do trabalho com as linguagens oral e escrita na creche e na pré-escola – objetivos e conteúdos. O planejamento e a avaliação desse eixo de trabalho. ▪ Princípios e critérios de avaliação de aprendizagem em Língua Portuguesa.
5. Matemática (c. horária: 132 h)	5.1 Delineando o cenário...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise da prática dos professores em contextos mais amplos, desenhando o cenário que servirá de fundo para as demais Unidades do Tema. <p>A Matemática na Educação Infantil. Trata-se de localizar, a partir das diversas concepções teóricas presentes no cenário pedagógico, a presença do conhecimento matemático e a importância desse trabalho nas instituições de Educação Infantil.</p>
	5.2 Conhecimentos prévios, hipóteses e erros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão sobre os conhecimentos prévios dos alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental – construídos dentro e fora do ambiente escolar – sobre as hipóteses que formulam a respeito de conceitos e procedimentos matemáticos, discutindo como essas hipóteses e esses conhecimentos interferem nas aprendizagens. ▪ Os objetivos da abordagem da Matemática na Educação Infantil. Trata-se de refletir acerca das capacidades a serem desenvolvidas nas faixas etárias da Educação Infantil.
	5.3 Contextualização, resolução de problemas e construção de significados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão sobre alguns temas que estão sendo amplamente discutidos, como a resolução de problemas, a contextualização e a construção de significados, apoiando-se em estudos e pesquisas recentes e focalizando o ensino das operações. <p>O planejamento do trabalho com os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil. Conteúdos e organização do trabalho: a importância da integração com as diferentes áreas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A importância do jogo para a construção do conhecimento matemático na Educação Infantil.
	5.4 Demandas dos novos tempos...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos que vêm marcando presença de maneira mais efetiva nos programas escolares. Nas aulas de Matemática, já é costumeiro o recurso das idéias que ficaram caracterizadas como tratamento da informação. Essas idéias, num sentido amplo, referem-se a problemas de contagem indireta, noções preliminares de probabilidade, levantamento de dados e informações, representação por meio de gráficos, interpretação de representações simbólicas e gráficos etc. ▪ Inclusão de tecnologias como recursos didáticos no trabalho na sala de aula com alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

MÓDULO 2 — PROGRAMA		
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>	<i>EMENTAS</i>
	5.5 Valorizando diferentes competências matemáticas: experimentar, conjecturar, representar, relacionar, comunicar, argumentar, validar...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexões sobre alguns temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de Geometria, com ênfase nos seguintes aspectos: a construção de relações espaciais; a composição, decomposição, ampliação e redução de figuras; e possíveis conexões entre Geometria, natureza e Arte.
	5.6 Conexões entre Matemática e cotidiano e entre diferentes temas matemáticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão sobre as conexões entre Matemática e cotidiano, entre diferentes temas matemáticos e entre Matemática e outras áreas de conhecimento, focalizando o estudo das grandezas e medidas.
6. Natureza, Ciências, meio ambiente e saúde (c. horária: 104 h)	6.1 Ciência, tecnologia e sociedade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão sobre o papel dos avanços científicos para o desenvolvimento de novas tecnologias e o impacto social daí resultante. ▪ Discussão sobre perspectivas metodológicas adequadas ao trabalho com Ciências na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando apresentar possibilidades de organização geral da prática pedagógica.
	6.2 Ciências na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Os aspectos específicos dos conteúdos da disciplina, procurando oferecer uma idéia mais abrangente da Ciência e de seus elementos constituintes, além de algumas indicações sobre o que pode ser feito para ensiná-la. Mais especificamente, serão tratados o meio físico, a biodiversidade, as relações homem <i>versus</i> meio ambiente e a saúde.
	6.3 Perspectivas para o ensino de Ciências	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Princípios e critérios orientadores da prática pedagógica relativa ao ensino de Ciências de qualidade na creche, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
7. Espaço, tempo e cultura: História, Geografia, pluralidade e ética (c. horária: 104 h)	7.1 Espaço e tempo: construção social e cultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A questão da cultura na definição das dimensões temporal e espacial. O tempo histórico e o espaço geográfico como algo social e culturalmente construído. ▪ O tempo e sua importância na formação da criança. O tempo da infância. A criança como elemento ativo na construção do tempo de sua infância. Apreensão das noções que definem tempo histórico, senso de historicidade e percepção das transformações das formas de viver. ▪ As noções de tempo e espaço por meio da visão geográfica como reflexão e reconhecimento da ação social, cultural e sua importância na formação da criança. ▪ O dinamismo espacial e as relações sociais criando uma estrutura material capaz de reproduzir a existência humana. A aprendizagem de Geografia por meio da leitura das representações gráficas e cartográficas. ▪ Diversidade e ética na Educação Infantil e no ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. ▪ O trabalho com os conhecimentos referentes à natureza e à sociedade na Educação Infantil, a partir da diversidade de concepções pedagógicas, verificando a possibilidade do trabalho integrado, que preserva as especificidades dos campos de conhecimento (fontes e metodologias de construção do conhecimento).
	7.2 Construindo o ensino de História Entre a cidade e o campo: viver no Estado de São Paulo	Entre a cidade e o campo: viver no Estado de São Paulo – uma proposta de eixo temático para o ensino de História.
	7.3 O ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A produção do espaço urbano. ▪ Os usos e significados do tempo e do espaço, transformados pela aceleração tecnológica e pelo ritmo de vida urbana. ▪ As formas espaciais e a localização, a distribuição, o movimento dos fluxos, as inter-relações e as transformações que configuram o espaço. A cidade como locus preferencial da população. ▪ A representação do espaço: construindo mapas. Trabalhando tempo e espaço com bebês e crianças pequenas. Rotina e organização do espaço da creche e da pré-escola.

MÓDULO 2 — PROGRAMA		
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>	<i>EMENTAS</i>
8. Arte e Educação (c. horária: 84 h)	8.1 Arte e linguagem	Esta Unidade pretende discutir o ensino de Arte no Ensino Fundamental a partir de concepções que consideram: a) a Arte como processo semiótico de significação, construído sócio-historicamente, que possibilita ao homem significar o mundo: compreender o mundo, compreender-se no mundo; b) a Arte como produto do trabalho do homem, não sendo, portanto, processo natural, constituindo-se tanto por elementos de explicação do real, quando de percepção do mesmo (e, dessa forma, de crítica a ele, inclusive).
	8.2 O artista	Compreender a Arte supõe compreender os diferentes processos de criação; implica saber que a criação artística é resultado das intenções de significação do artista, as quais se configuram na produção material, que é resultado da articulação entre materiais utilizados, modos de utilização desse material, elementos trabalhados, conteúdos mobilizados, técnicas empregadas e suportes utilizados. Significa, ainda, compreender que os efeitos de sentido produzidos pela obra podem não ser os mesmos pretendidos pelo seu autor, posto que a significação da mesma constrói-se na relação que se estabelece entre produtor e interlocutor, que possui referências pessoais para significar, decorrentes do contexto sócio-histórico no qual se insere. Além disso, compreender a Arte significa, também, compreender as características específicas das diferentes linguagens — que condicionam o produto e o processo de criação — e reconhecer o papel da Arte e do artista na cultura. Nessa perspectiva, os trabalhos da Unidade devem possibilitar ao professor a compreensão desses aspectos, o que pode orientá-lo na organização de sua prática pedagógica, no sentido de que compreender a natureza do processo de criação pode auxiliá-lo na seleção de metodologias de trabalho mais adequadas e no estabelecimento de objetivos de ensino mais pertinentes.
	8.3 O aprendiz de arte	Esta Unidade visa possibilitar ao aluno-professor a compreensão de que, embora os processos de produção e criação do aluno e do artista possam ser semelhantes, ensinar Arte na escola não pressupõe formar artistas. Pressupõe formar o cidadão que a aprecia, utilizando critérios estéticos, e que também pode produzi-la. Para tanto, é necessário que o professor conheça as possibilidades de aprendizagem artística do aprendiz, o processo de aprendizagem das diferentes linguagens, os procedimentos utilizados pelos alunos ao produzir Arte. Esse conhecimento pode orientar o professor na organização de situações de ensino de Arte, que devem, dessa forma, supor tanto a produção, quanto a fruição estética e a reflexão sobre ela.
	8.4 Ensino e Arte	Nesta Unidade, o ensino de Arte é concebido como processo humanizador de compreensão dos elementos históricos implicados na produção de Arte, de apropriação do fazer artístico, de construção de critérios de apreciação estética. Pretende-se orientar o trabalho do Tema para que o aluno-professor possa compreender o processo de criação na sua totalidade, considerando tanto os elementos específicos, quanto os comuns às diferentes linguagens na organização de situações de aprendizagem. Pretende-se, também, que o aluno-professor, ao organizar sua prática pedagógica, considere: a) a diferença entre o artista e o aprendiz de Arte; b) a especificidade do desenvolvimento e do processo de construção do conhecimento sobre a arte no aluno de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; c) a necessidade de orientação do trabalho educativo considerando a multiculturalidade e a diversidade; d) a necessidade de discussão de aspectos teóricos e metodológicos envolvidos no ensino de Arte. Pretende-se, finalmente, que seja possibilitada ao aluno-professor a re-significação das práticas do ensino de Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva de rompimento com determinadas práticas convencionais estereotipadas e desprovidas de significação artística. <ul style="list-style-type: none"> ▪ O trabalho com projetos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

MÓDULO 2 — PROGRAMA		
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>	<i>EMENTAS</i>
9. Corpo, movimento, sexualidade e saúde (c. horária: 84 h)	9.1. Corpo e movimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esta Unidade pretende levar o aluno a compreender o corpo e o movimento como constituintes do ser humano e a reconhecer a importância da Educação Física no processo educacional. Para tanto, serão discutidas referências da cultura corporal de movimento, bem como formas de implementação de propostas de atividades motoras orientadas na escola de Ensino Fundamental. ▪ A importância do trabalho com o corpo e o movimento na Educação Infantil. O corpo como principal instrumento para a construção do conhecimento. Aspectos relativos à construção da imagem corporal.
	9.2. Sexualidade humana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esta Unidade tem o objetivo de levar o aluno-professor a perceber a sexualidade humana como uma construção sociocultural, através de tematizações relativas ao desejo, à afetividade, ao gênero, à moralidade, à ética e à saúde. Aspectos metodológicos da Educação Sexual na escola e algumas questões contemporâneas na vivência sexual, que se colocam como um desafio ao educador moderno, também serão focalizados. ▪ Aspectos importantes relativos à sexualidade e às relações de gênero para o desenvolvimento do trabalho em Educação Infantil.
	9.3. Saúde	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O cuidado com o corpo: a escola trabalhando com as crianças – cuidados essenciais. ▪ A alimentação na creche e na pré-escola. Trata-se de discutir, além dos aspectos de nutrição, os aspectos pedagógicos desse tema. ▪ Sono e repouso. Organização da rotina e do ambiente da creche e da pré-escola, levando em conta as necessidades das crianças e as características da instituição.
10. Temas específicos de Educação Infantil (c. horária: 24 h)	10.1 A especificidade da proposta pedagógica na Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma educação que cuida, um cuidado que educa: articulando as funções da Educação Infantil em situações de aprendizagem organizadas pelo professor. ▪ Integração das áreas do conhecimento na organização da rotina pedagógica das instituições de Educação Infantil.
	10.2 Relação família/instituições de Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relação Família/instituição de Educação Infantil: uma parceria necessária para o trabalho pedagógico. ▪ Processos de adaptação do bebê e da criança pequena nas creches e pré-escolas. Os processos de separação e construção de novos vínculos trabalhados na família e na instituição de Educação Infantil.
	10.3 A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a integração necessária.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Da creche para a pré-escola; da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: passagens a serem preparadas pelas equipes pedagógicas das instituições

— Módulo 3 —

Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva

(Carga horária: 98 horas)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reestruturou o sistema educacional brasileiro, imprimindo-lhe características centradas na flexibilização organizacional, tanto dos sistemas quanto das unidades escolares, na descentralização e na autonomia.

É nesse contexto que se insere a compreensão do significado de projeto educacional, que deve ser entendido como um processo em permanente elaboração, construído e reconstruído a partir das vivências de cada espaço educacional/escolar e do contexto social no qual se insere.

Antes da vigência da atual LDB, embora já ocorressem o incentivo e a orientação para que as unidades educacionais elaborassem seus projetos político-pedagógicos, havia cerceamentos de ordem legal para que se exercesse, de forma plena, tal empreendimento. As propostas educacionais tinham seus horizontes limitados por uma legislação que estabelecia regras tanto organizacionais, quanto pedagógicas. Os cursos de graduação, por exemplo, deviam obedecer a um currículo mínimo, de tal forma amplo que praticamente padronizava-os, deixando pouca margem a propostas autóctones. Da mesma forma, os ensinos de Primeiro e Segundo Grau eram direcionados pelos currículos básicos elaborados pelas Secretarias de Educação.

A reforma educacional brasileira, traduzida e normatizada pela LDB, supera esse entendimento limitador, trazendo novas exigências e oferecendo inúmeras possibilidades de superação do estabelecido. Hoje, as escolas podem, e devem, pensar-se de forma autônoma, criativa e crítica. Não a crítica vazia, estagnadora de propostas e ações, mas a crítica voltada para interpretar a realidade e agir de forma transformadora.

Isso somente será possível se o espaço escolar for significado como espaço de construções coletivas, alicerçadas em práticas pedagógicas e administrativas reflexivas. A expressão desse trabalho coletivo e o componente fundamental do projeto educacional é o currículo escolar, que deve ser compreendido como o conjunto de conhecimentos e atitudes que se traduzem em competências e habilidades permeadas por questões éticas, estéticas, culturais, sociais.

Dessa forma, a discussão de princípios de organização de currículos que inclua os critérios de seleção e as implicações das escolhas do que, como, por que e quando ensinar e do que, como, por que e quando avaliar é algo fundamental, que deve estar previsto na grade curricular do PEC – Formação Universitária Municípios.

Assim, o presente Módulo tem como objetivo possibilitar aos professores:

- refletir sobre o significado da elaboração do projeto educacional na escola no contexto da nova Lei de Diretrizes e Bases;
- discutir as formas pelas quais se sistematiza o projeto educacional no contexto da escola e quais as suas possibilidades de participação nesse processo;
- identificar as relações entre os diferentes níveis e instrumentos de planejamento e gestão da escola;
- discutir a(s) forma(s) de gestão das diferentes situações de trabalho coletivo no contexto da escola;
- discutir os princípios para elaboração e organização curricular a partir das noções de contextualização e autonomia;
- analisar as diferentes possibilidades de organização da prática pedagógica, em especial os projetos, módulos e seqüências didáticas;

- analisar e avaliar propostas curriculares; e, finalmente,
- refletir sobre a avaliação no âmbito do currículo e das políticas públicas de avaliação do sistema educacional.

MÓDULO 3 — PROGRAMA		
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>	<i>EMENTAS</i>
<p>1. O projeto educacional e a autonomia da escola</p> <p>(c. horária: 20 h)</p>	<p>▪ Explicitação do(s) significado(s) do projeto educacional, em especial, o sentido de sua proposição no contexto da nova LDB. Nesta, o princípio da flexibilização organizacional e normativa – tanto dos sistemas quanto das unidades escolares –, visando à autonomia das instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, tem como contrapartida a necessidade de que elas explicitem seu projeto educacional, que confere legitimidade às suas escolhas de organização e gestão.</p> <p>O projeto educacional se dá num processo coletivo de discussão e tomada de decisão, atravessado pelos movimentos e contradições das relações no interior da própria escola e pelas mudanças no cenário das políticas educacionais. Sugere-se uma abordagem do tema que possibilite aos professores identificar, comparar e discutir as formas pelas quais se sistematiza o projeto educacional nas suas escolas de origem e refletir sobre possibilidades de intervenção.</p> <p>Explicitação da necessidade da busca de coerência na articulação entre os diferentes níveis e instrumentos de planejamento e gestão das instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.</p> <p>Contextualização da singularidade e da relação entre os seguintes instrumentos: proposta pedagógica, regimento escolar, plano de gestão, planos de curso, planos de ensino e de trabalho.</p> <p>Discussão das diferentes situações de trabalho coletivo no contexto da escola: conselhos de escola, conselhos de classe e série, organizações estudantis, situações de encontro com os pais e comunidade, entre outros.</p>	
<p>2. Princípios de organização do currículo: contextualização e autonomia</p> <p>(c. horária: 42 h)</p>	<p>2.1 Os conceitos de disciplinaridade, inter, multi e transdisciplinaridade e suas implicações para a organização do currículo</p>	<p>▪ Os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade e suas implicações para a organização do currículo, tendo em vista as necessidades da sociedade contemporânea de profissionais que transitem por mais de uma área ou ciência.</p> <p>Concepções de organização curricular nas instituições de Educação Infantil. <u>Aproximações e especificidades em relação ao Ensino Fundamental.</u></p>
	<p>2.2 Seleção, organização, progressão e planejamento dos conteúdos curriculares</p>	<p>Explicitação dos princípios e critérios para a escolha e o planejamento dos conteúdos curriculares, partindo das discussões de cada área do currículo realizadas no Módulo 2 e levando em conta a especificidade do nível de ensino.</p> <p>▪ Tematização e discussão dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos e da importância de identificar os conhecimentos prévios dos alunos.</p> <p>▪ Critérios para que se possa determinar e avaliar as seqüências e simultaneidades dos conteúdos programáticos, visando à articulação entre os vários conteúdos curriculares.</p> <p>▪ Tematização das diversas formas de estabelecer progressões curriculares.</p> <p><i>Obs.: À luz das discussões travadas no desenvolvimento dos Temas 1 e 2 do Módulo 3 e dos Temas do Módulo 2 relativos às áreas, a nona Vivência Educadora propõe análises de propostas curriculares e/ou programações.</i></p>
	<p>2.3 Opções metodológicas e diversificação das estratégias e formas de organização da prática pedagógica: projetos, módulos didáticos e seqüências didáticas</p>	<p>▪ Discussão das diferentes possibilidades de diversificação das estratégias e formas do trabalho educacional, com o intuito de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.</p> <p>Reflexão sobre as estratégias de organização do processo ensino/aprendizagem, tendo em vista a heterogeneidade dos alunos.</p> <p>Discussão de formas de organização didática que se contrapõem a práticas fragmentárias e desarticuladas, refletindo sobre as decorrências da escolha de diferentes tipos de organização didática.</p> <p>▪ A organização didática do trabalho na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>

MÓDULO 3 — PROGRAMA		
TEMAS	UNIDADES	EMENTAS
3. Currículo e avaliação do currículo (c. horária: 20 h)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão sobre como os professores podem avaliar seus alunos, sua prática e sua escola, a partir dos critérios adotados pelas políticas públicas de avaliação, tais como o Saresp e o Saeb. O Saresp como instrumento que amplia o conhecimento do perfil de realização dos alunos, fornecendo aos professores padrões de desempenho alcançados pelo conjunto de alunos, de modo a subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. <ul style="list-style-type: none"> ▪ A Educação Infantil no cenário das avaliações do sistema. <i>Obs.: Dessa forma, esta Unidade pressupõe uma síntese dos conteúdos vistos nos Módulos 2 e 3 e uma investigação da realidade de cada escola, que será viabilizada pela Vivência Educadora 10.</i>	
4. Avaliação final do Programa (c. horária: 16 h)	4.1 Devolução das monografias 4.2 Avaliação dos alunos-professores quanto aos trabalhos desenvolvidos e ao desenvolvimento do Programa.	

— Oficinas Culturais —

(Carga horária: 140 horas)

As Oficinas Culturais, desenvolvidas paralela e simultaneamente aos Temas e Unidades dos Módulos, objetivam ampliar o universo cultural dos alunos-professores no que diz respeito aos diferentes usos da leitura e da escrita e às diferentes manifestações artísticas, tais como literatura, cinema, teatro, artes plásticas, fotografia.

Com o primeiro objetivo, pretende-se, de um lado, que o aluno-professor possa dominar os principais gêneros que circularão no PEC – Formação Universitária Municípios, para que possa ampliar sua capacidade de compreensão e produção de textos pertencentes a esses gêneros. E, de outro, pretende-se que o professor tenha maior possibilidade de participação no universo da cultura letrada, (re)significando práticas de leitura e escrita que circulam socialmente. Além disso, pretende-se que ele seja preparado para selecionar a metodologia de pesquisa que utilizará no desenvolvimento de seu trabalho de final de curso. Já o segundo objetivo, de ampliar o universo cultural do professor no que diz respeito às diferentes manifestações artísticas, tem dupla finalidade: a primeira é possibilitar ao aluno-professor o desenvolvimento de uma maior fruição estética, sem que isso tenha necessariamente uma relação direta com a sala de aula ou com o exercício da docência. A segunda finalidade tem relação com a situação escolar, podendo ser subdividida em duas: uma seria pensar como o professor pode propiciar o desenvolvimento da fruição estética de seus alunos e a outra, refletir sobre as possibilidades de uso de diferentes modalidades de linguagens e de produções artísticas no desenvolvimento das programações das áreas curriculares. A exemplo da metodologia proposta para os Módulos relativos às áreas curriculares, a idéia, aqui, é que primeiro o professor se aproprie dos conteúdos e práticas e viva, ele mesmo, um processo de aprendizagem desses – nesse caso, especificamente, que ele vivencie os usos sociais das linguagens citadas e o gozo estético – para depois pensar em situações didáticas que façam uso dessas experiências e desses conteúdos.

As Oficinas Culturais estão, dessa forma, organizadas em três grandes blocos:

Bloco 1: Oficinas de Escrita e Leitura, que visam tanto à construção da proficiência do professor nos gêneros que prioritariamente circularão no PEC – Formação Universitária Municípios, quanto à sua formação no tocante à metodologia de pesquisa.

Bloco 2: Oficinas que visam ampliar o universo cultural do aluno-professor no que se refere às diferentes manifestações artísticas, possibilitando o desenvolvimento pessoal de uma maior fruição estética.

Bloco 3: Oficinas cuja finalidade é possibilitar ao aluno-professor a articulação entre o conteúdo das Oficinas do Bloco 2 e a sua prática docente, visando organizar situações de aprendizagem a) nas quais a fruição estética dos alunos seja desenvolvida; e b) nas quais diferentes modalidades de linguagens e de produções artísticas sejam utilizadas no desenvolvimento das programações das áreas curriculares.

OFICINAS CULTURAIS ⁴²		
Bloco 1		
TEMAS	MOMENTOS	EMENTAS
1. Lendo e produzindo textos acadêmicos (68 h)	1.1 Estudando o contexto de produção dos textos	Este Momento tem como finalidade possibilitar ao aluno-professor uma reflexão sobre a relação entre os elementos que constituem o contexto de produção dos textos e suas características. Busca apontar o fato de que os textos serão tanto mais adequados às suas finalidades quanto mais se considerarem esses elementos na sua elaboração.
	1.2 Lendo e produzindo artigos de opinião	Este Momento tem como finalidade possibilitar ao aluno-professor compreender as características gerais de um artigo de opinião: a construção em função de uma questão de fundo controverso; a defesa de posição, de maneira sustentada, em relação a essa questão; planos gerais possíveis para o artigo; tipos de argumentos e alguns recursos lingüísticos mais freqüentes.
	1.3 Lendo e produzindo relatórios de trabalho e de pesquisa	A finalidade deste Momento é levar o aluno-professor a compreender as características gerais de relatórios de trabalho e investigação da prática educativa, de modo que ele possa aprofundar seus conhecimentos sobre esses gêneros, instrumentos fundamentais que são de reflexão sobre a prática pedagógica.
	1.4 Lendo artigos expositivos	A finalidade deste Momento é possibilitar ao aluno-professor a compreensão das características gerais de alguns gêneros de circulação freqüente na academia, de tal forma que amplie sua proficiência na leitura de textos desses gêneros, instrumentos fundamentais para a construção de conhecimentos nessa esfera de circulação.
2. Produção de monografias (12 h)	2.1 Produzindo monografias	Esta Oficina Cultural tem o objetivo de aprofundar o estudo sobre o gênero monografia, buscando, assim, facilitar a escrita do TCC do PEC – Formação Universitária Municípios. Para tanto, estão previstas atividades que exploram o contexto de produção da monografia, seu conteúdo temático, sua forma composicional, seu estilo e algumas de suas marcas lingüísticas. Além disso, serão focadas outras questões macro e microestruturais, relativas à produção de textos de natureza acadêmica.
3. Metodologia de pesquisa (4 h)	3.1 Discussão sobre diferentes tipos de pesquisa	A finalidade deste primeiro Momento é ajudar os alunos no desenvolvimento da sua pesquisa, através da retomada da discussão sobre conhecimento, pesquisa e metodologia.
	3.2 O Centro de Referência em Educação Mário Covas	O segundo Momento desta oficina tem o objetivo de fornecer aos alunos fontes bibliográficas e de levá-los a conhecer o <i>site</i> do Centro de Referência em Educação Mário Covas e navegar por ele.

OFICINAS CULTURAIS

⁴² Embora os objetivos destas Oficinas relacionem-se principalmente com a ampliação do universo cultural do aluno-professor e com a possibilidade de um maior desenvolvimento da sua fruição estética, pode e deve acontecer, em razão da relação de complementaridade existente entre Módulos e Oficinas, que alguns conteúdos incluídos nos Temas e Unidades abaixo se sobreponham aos conteúdos de alguns Temas do Módulo 2, quando de seu detalhamento programático. Não há nenhum problema em deslocar conteúdos das Oficinas Culturais para o Módulo ou vice-versa, desde que seus objetivos gerais sejam garantidos e que os princípios gerais de organização sejam respeitados.

Bloco 2		
<i>TEMAS</i>	<i>MOMENTOS</i>	<i>EMENTAS</i>
4. Leituras: histórias de encontros (12 h)	4.1 A palavra na cultura letrada (4 h)	A finalidade deste Momento é possibilitar ao aluno-professor uma reflexão sobre a) o tipo de relação que as pessoas estabelecem com a palavra em uma cultura letrada; b) a respeito do lugar que, efetivamente, a palavra ocupa nessa cultura; e c) sobre as funções que nela pode desempenhar.
	4.2 Entrando em contato com a experiência de leitura de outros leitores (4 h)	A finalidade deste Momento é possibilitar aos alunos-professores o contato com a experiência de leitura de outros leitores que lidam com a palavra de uma maneira muito específica: fazem dela seu ofício, escrevendo livros. Essas experiências fazem pensar sobre as próprias experiências, na medida em que se reconhecem nelas (ou não), re-significando-as. Também ampliam a percepção sobre como podem ser diversas as maneiras de as pessoas se relacionarem com a leitura e com a palavra, podendo, ainda, ampliar a compreensão sobre o que é ler.
	4.3 Diversidade cultural (4 h)	Esta Oficina tem como finalidade discutir diferentes conceitos de cultura, a partir de uma abordagem que considera a Pluralidade Cultural e que esteja organizada a partir de princípios éticos que prevejam o convívio com a/n diversidade. Busca, ainda, traçar uma perspectiva na qual a escola possa ser compreendida como espaço de refração, reflexão e produção da cultura.
5. Literatura⁴³ (4 h)		Esta Oficina tem como objetivo possibilitar ao aluno-professor a fruição de textos literários (contos, poemas, prosa poética), por meio da leitura de textos e audição de CDs. Espera-se que sejam selecionadas obras representativas da diversidade característica da cultura brasileira e mundial.
6. Cinema e Teatro² (4 h)		A finalidade desta Oficina é possibilitar ao aluno-professor a apreciação estética de obras de cinema e teatro. Para tanto, espera-se que a ele sejam possibilitados o acesso e o contato com essas obras, assim como a uma discussão a respeito de suas possíveis especificidades e inter-relações, no que se refere às características de cada linguagem (a que já foi discutida e as que serão tematizadas posteriormente). Espera-se que sejam contempladas as culturas popular e erudita.
7. Dança e Música² (4 h)		A finalidade desta Oficina é possibilitar ao aluno-professor a fruição e a apreciação estética de obras de dança e música. Para tanto, espera-se que a ele seja possibilitado o contato com tais obras e o acesso a uma discussão a respeito de suas características específicas e possíveis inter-relações. Espera-se, ainda, que a discussão sobre essas inter-relações sejam ampliadas para as linguagens já discutidas e para as que ainda serão tematizadas. Espera-se que sejam contempladas as culturas popular e erudita.
8. Artes Visuais² (4 h)		Esta Oficina tem como finalidade possibilitar ao aluno-professor o contato com obras de Artes Visuais das diferentes modalidades: desenho, pintura, escultura, gravuras, instalações, por exemplo. Para tanto, espera-se que a ele seja possibilitado o acesso a uma discussão que tematize a especificidade das diferentes modalidades de Artes Visuais, assim como a articulação possível entre essa linguagem e as demais, já abordadas. Espera-se, ainda, que sejam selecionadas para as atividades tanto obras da cultura popular quanto da erudita.

OFICINAS CULTURAIS		
Bloco 3		
<i>TEMAS</i>	<i>MOMENTOS</i>	<i>EMENTAS</i>
9. Literatura: o professor leitor e formador de leitores (12 h)	9.1 A literatura na escola (4 h)	Este Momento tem como finalidade trazer uma reflexão sobre a função social da literatura e o seu papel na constituição da subjetividade e na formação de valores individuais e coletivos. Pretende-se, também, abordar a especificidade do texto literário, a questão da didática da literatura e do trabalho com a biblioteca escolar. O objetivo é o de ampliar o universo do professor no que diz respeito à variedade de trabalhos que podem ser realizados na escola a partir da leitura de livros de literatura, de forma a buscar, inclusive, o envolvimento dos demais integrantes da comunidade escolar.
	9.2 Encontro lúdico da criança com a literatura na escola: ambientes acolhedores (4 h)	Este Momento pretende estabelecer uma articulação entre Arte e Literatura nos ambientes em que ocorrem atividades de oralidade/leitura/escrita, tanto na sala de aula, quanto na biblioteca escolar. Serão feitas reflexões sobre a especificidade do texto literário e será ressaltada a importância da ludicidade como elemento básico para propiciar ao leitor-criança um clima de informalidade e afetividade, imprescindível para um envolvimento significativo com o objeto-livro, tomando o percurso de leitor iniciante a leitor eficiente cada vez mais instigante e sedutor.

⁴³ Estas Oficinas deverão ser realizadas nas semanas de trabalho presencial que cada Universidade organiza para ser desenvolvida junto aos seus alunos-professores.

OFICINAS CULTURAIS		
Bloco 3		
TEMAS	MOMENTOS	EMENTAS
	9.3 Fundamentos da linguagem poética (4h)	O objetivo deste Momento é o de fornecer subsídios para que o professor possa aprofundar e aprimorar seus conhecimentos sobre a linguagem poética.
10. Contar histórias e letramento (4 h)	10.1 A contagem de histórias no processo de letramento	Este Momento da Oficina tem como finalidade possibilitar ao aluno-professor uma reflexão sobre a importância da contagem de histórias no processo de letramento do aluno. Além disso, pretende possibilitar a ele: a) o contato com estratégias de contar utilizadas por diferentes contadores de histórias; b) a construção de estratégias pessoais de contar histórias.
11. As diferentes linguagens no ensino (8 h)	11.1 As diferentes linguagens artísticas e as áreas do conhecimento: afinidades e possibilidades de articulação (4 h)	A finalidade deste Momento da Oficina é, considerando as peculiaridades de cada linguagem e de cada área, estudar de que maneira linguagens e áreas podem se articular para a compreensão mais efetiva dos objetos de conhecimento e dos conteúdos selecionados, sem que isso provoque uma descaracterização das áreas, das linguagens ou do objeto de conhecimento.
	11.2 Estudando e elaborando propostas de trabalho (4 h)	Este Momento tem como objetivo possibilitar ao aluno-professor o conhecimento, o estudo e a análise de diferentes propostas de trabalho que prevêem a articulação entre linguagens artísticas e áreas do conhecimento, de forma que possam constituir-se como referência para a elaboração de novas propostas.
12. Produção de texto (4 h)	12.1 Vivências e reflexões	O objetivo desta Oficina é de propiciar momentos de reflexão por meio de atividades práticas de produção textual, a fim de que estratégias de ensino e critérios de correção possam ser elaborados.

— Atividades Complementares —

(Carga horária: 456 horas)

Além da carga horária relativa aos Módulos, Temas, Unidades e Oficinas, estão previstas 456 horas de Atividades Complementares, assim distribuídas:

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
Escrita de Memórias	72 h
Desenvolvimento de trabalhos de pesquisa	180 h
Planejamento e avaliação das Vivências Educadoras	144 h
Semanas de atividades presenciais nas universidades	60 h

Como já explicitado na Proposta Básica do Programa, Memórias é o nome que está sendo dado a um tipo de relato autobiográfico, no qual o aluno-professor escreve sobre o que aprende, registra sua opinião sobre o que aprende, suas emoções e descobertas, os sucessos que obtém e as dificuldades que enfrenta; suas inquietações, as adaptações e as modificações que introduz no seu trabalho, seus novos projetos, seus vários momentos no curso e sobre o que mais quiser escrever. Têm um caráter investigativo, uma vez que os seus registros permitem ao aluno-professor retomar e analisar o seu percurso docente, anterior e atual, estudar as configurações e a evolução dos seus dilemas/situações-problema, desenvolver a consciência de sua própria experiência, contribuindo, assim, para a (re)significação da sua identidade profissional.

Vários trabalhos de pesquisa estão previstos durante o desenvolvimento do PEC. O mais aprofundado deles diz respeito a uma pesquisa iniciada no início do Programa – Módulo I –, desenvolvida ao longo do curso e sistematizada em uma monografia, a ser entregue no final do Programa e que será considerada o Trabalho de Conclusão de Curso.

— Vivências Educadoras —

(Carga horária: 360 horas)

As Vivências Educadoras são o espaço de formação dos professores como investigadores e produtores de conhecimento sobre o currículo e sua prática pedagógica. Com elas, articuladas às demais modalidades pedagógicas, espera-se que os professores se apropriem de métodos, estratégias e técnicas próprios de investigação, que permitam a reflexão e a intervenção, planejadas e avaliadas, no seu contexto de trabalho.

As Vivências estão articuladas horizontalmente com os Módulos e, verticalmente, entre si, na seguinte progressão:

▪ Caracterização diagnóstica inicial do seu lócus de trabalho.
▪ Ampliação do conhecimento da realidade escolar, a partir de referenciais teóricos e procedimentos de análise trabalhados nos diferentes Temas com o objetivo de investigar as relações entre a escola e seu entorno.
▪ Planejamento, desenvolvimento, avaliação e análise de projetos e/ou programações de diferentes áreas do currículo de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.
Estudo dos mecanismos de avaliação propostos pelas políticas públicas de avaliação dos sistemas de ensino — Saresp e Saeb — aplicados ao contexto escolar e das avaliações internas, resultados das avaliações formativas realizadas pelas escolas, e posterior análise/ou proposição e de ações/projetos de reforço e recuperação desenvolvidos na escola analisada.
▪ Socialização das experiências vividas e dos conhecimentos construídos no PEC, pelas comunidades virtuais de aprendizagem ou por <i>workshops</i> .

O detalhamento das Vivências será feito posteriormente, em função de seus objetivos e dos temas trabalhados ao longo dos Módulos.

Síntese dos Módulos e Oficinas

MÓDULO INTRODUTÓRIO	
TEMAS	UNIDADES
1. Conceitos Básicos de Informática (c. horária: 8 h)	1.1 Windows 98 – principais características do ambiente.
	1.2 Criação de arquivos.
	1.3 Painel de controle – Windows Explorer / gerenciamento básico de arquivos e pastas.
2. Recursos para formatação básica de um texto (c. horária: 12 h)	2.1 Word 2000 básico – apresentação de telas, ajuda, formatações básicas, mover e copiar textos, localizar e substituir palavras, corretor ortográfico, bordas e sombreado, tabela etc.
	3.1 Principais conceitos e serviços.
3. Internet (c. horária: 12 h)	3.2 Navegação e uso do <i>browser</i> .
	3.3 Mecanismos de busca.
	3.4 Recursos de pesquisa.
	3.5 Conceitos de correio eletrônico e <i>download</i> .
4. LearningSpace (c. horária: 8 h)	4.1 Principais características do ambiente de aprendizagem do Trabalho Monitorado <i>On-line</i> .
5. Prometeus (c. horária: 4 h)	5.1 Navegação e exploração dos recursos da ferramenta: de comunicação e interação e de pesquisa e inserção de conteúdos.
MÓDULO 1	
TEMAS	UNIDADES

MÓDULO 1	
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>
1. A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada na experiência do PEC – Formação Universitária e a sua concepção educacional (c. horária: 43 h)	1.1 Introdução ao PEC – Formação Universitária Municípios
	1.2 Identificação do grupo e levantamento de demandas
	1.3 O contexto da formação do professor e sua dimensão pessoal
	1.4 Estrutura e funcionamento do curso
2. A Educação Continuada e o processo de construção da identidade do professor (c. horária: 39 h)	2.1 A profissão do professor no contexto das diferentes concepções de Educação nas diferentes instituições
	2.2 A profissão do professor diante dos principais marcos da atual política educacional
3. O contexto da formação/ atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades (c. horária: 44 h)	3.1 A escola como espaço de reflexão e formação do professor
	3.2 Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola
	3.3 A escola como ambiente educativo de trabalho e formação do professor
4. Fundamentos da Prática Educativa (c. horária: 24 h)	4.1 A dimensão ética e política do trabalho do professor

MÓDULO 2	
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>
1. Reformas educacionais e mudanças curriculares (c. horária: 144 h)	1.1 Revolução tecnológica e currículo
	1.2 Diferentes contextos e tendências das reformas educacionais
	1.3 A reforma educacional em curso no País e a organização curricular: diretrizes, RCNEI, PCN e projetos alternativos
	1.4 O PNLD e a política estadual do livro didático
2. Fundamentos da Educação e da ação docente (c. horária: 308 h) 2.1 Fundamentos históricos e sociais 2.2 Fundamentos psicopedagógicos	2.1.1 A relação entre a educação escolar e a sociedade
	2.1.2 Principais marcos da história da Educação brasileira
	2.1.3 A redução da seletividade e melhoria da qualidade de ensino: desafios atuais para o sistema educacional
	2.2.1 Concepções de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a condução das situações de ensino/aprendizagem.
	2.2.2 O planejamento dos processos de avaliação.
	2.2.3 O ensino/aprendizagem em contextos diversos.
3. Fundamentos da organização escolar (c. horária: 64 h)	3.1 O professor e os principais aspectos da gestão escolar
	3.2 O projeto educacional como instrumento para gestão escolar
4. Língua Portuguesa (c. horária: 204 h)	4.1 Introdução: Linguagem, interação social e cidadania
	4.2 Alfabetização
	4.3 Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa
	4.4 As práticas de linguagem e seu tratamento didático 4.4.B O projeto educativo e a organização curricular de Língua Portuguesa

MÓDULO 2	
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>
5. Matemática (c. horária: 132 h)	5.1 Delineando o cenário...
	5.2 Conhecimentos prévios, hipóteses e erros
	5.3 Contextualização, resolução de problemas e construção de significados
	5.4 Demandas dos novos tempos...
	5.5 Valorizando diferentes competências matemáticas: experimentar, conjecturar...
	5.6 Conexões entre Matemática e cotidiano e entre diferentes temas matemáticos
6. Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde (c. horária: 104 h)	6.1 Ciência, tecnologia e sociedade
	6.2 Ciências na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental
	6.3 Perspectivas para o ensino de Ciências
7. Espaço, tempo e cultura: História, Geografia, Pluralidade e Ética (c. horária: 104 h)	7.1 Espaço e tempo: construção social e cultural
	7.2 Construindo o ensino de História – Entre a cidade e o campo: viver no Estado de São Paulo
	7.3 O Ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental
8. Arte e Educação (c. horária: 84 h)	8.1. Arte e Linguagem
	8.2. O artista

Módulo 2	
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>
	8.3. O aprendiz de Arte
	8.4. Ensino e Arte
9. Corpo, Movimento, Sexualidade E Saúde (c. horária: 84 h)	9.1. Corpo e movimento 9.2 Sexualidade humana 9.3 Saúde
10. Temas específicos de Educação Infantil (c. horária: 24 h)	10.1 A especificidade da proposta pedagógica na Educação Infantil 10.2 Relação família/instituições de Educação Infantil 10.3 A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a integração necessária

Módulo 3	
<i>TEMAS</i>	<i>UNIDADES</i>
1. O projeto educacional e a autonomia da escola (c. horária: 20 h)	
2. Princípios de organização do currículo: contextualização e autonomia (c. horária: 42 h)	2.1 Os conceitos de disciplinaridade, inter, multi e transdisciplinaridade e suas implicações para a organização do currículo
	2.2 Seleção, organização, progressão e planejamento dos conteúdos curriculares
	2.3 Opções metodológicas e diversificação das estratégias e formas de organização da prática pedagógica: projetos, módulos didáticos e seqüências didáticas
3. Currículo e avaliação do currículo (c. horária: 20 h)	
4. Avaliação final do Programa (c. horária: 16 h)	4.1 Devolução das monografias
	4.2 Avaliação dos alunos-professores sobre os trabalhos desenvolvidos e sobre o desenvolvimento do Programa

OFICINAS CULTURAIS	
<i>TEMAS</i>	<i>MOMENTOS</i>
Bloco 1	
1. Lendo e produzindo textos acadêmicos (68 h)	1.1 Estudando o contexto de produção dos textos
	1.2 Lendo e produzindo artigos de opinião
	1.3 Lendo e produzindo relatórios de trabalho e de pesquisa
	1.4 Lendo artigos expositivos
2. Produção de monografias (12 h)	2.1 Produzindo monografias
3. Metodologia de Pesquisa (4 h)	3.1 Discussão sobre diferentes tipos de pesquisa
	3.2 O Centro de Referência em Educação Mário Covas
Bloco 2	
4. Leituras: Histórias de encontros (12 h)	4.1 A palavra na cultura letrada (4 h)
	4.2 Entrando em contato com a experiência leitora de outros leitores (4 h)
	4.3 Diversidade cultural (4 h)
5. Literatura (4 h)	
6. Cinema e Teatro ² (4 h)	
7. Dança e Música ² (4 h)	
8. Artes Visuais ² (4 h)	
Bloco 3	
9. Literatura: o professor leitor e formador de leitores (12 h)	9.1 A literatura na escola (4 h)
	9.2 Encontro lúdico da criança com a literatura na escola: ambientes acolhedores (4h)
	9.3. Fundamentos da linguagem poética (4 h)
10. Contar histórias e letramento. (4h)	10.1 A contagem de histórias no processo de letramento
11. As diferentes linguagens no ensino (8h).	11.1 As diferentes linguagens artísticas e as áreas do conhecimento: afinidades e possibilidades de articulação (4 h)
	11.2 Estudando e elaborando propostas de trabalho (4 h)
12. Produção de texto (4h)	12.1 Vivências e reflexões

Anexo 2

Vivências Educadoras: objetivos e momentos

➤ Vivência Educadora 1 (Módulo 1): **Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola**

Objetivos:

- Realizar um estudo inicial de caracterização do ambiente educativo da instituição educativa na qual o aluno-professor atuava, funcionando como ponto de partida para as demais Vivências e pesquisas realizadas no curso.
- Subsidiar os trabalhos dos alunos-professores, por meio da discussão de procedimentos de investigação científica, tais como delimitação da questão de pesquisa e definição da metodologia de coleta e análise dos dados.

A Vivência Educadora 1 era composta por três momentos:

- Momento 1: Diagnóstico inicial da realidade das instituições educativas
- Momento 2: Organização preliminar dos dados
- Momento 3: Do diagnóstico da realidade escolar à definição de uma questão de pesquisa

➤ Vivência educadora 2 (Subunidade 2.2.2): **As diferentes modalidades de avaliação e sua função na gestão escolar e na ação didático-pedagógica**

Objetivos:

- Observar e analisar a compreensão e o uso dos resultados de diferentes modalidades de avaliação por parte da rede municipal de ensino;
- Verificar como são divulgados os dados para as escolas e sua utilização na proposição de medidas e ações educativas.

Essa vivência educadora era composta de dois momentos:

- Momento 1 – A avaliação no Ensino Fundamental
- Momento 2 - A avaliação na Educação Infantil

➤ Vivência Educadora 3 (Tema 3/Módulo 2): **A atuação docente no contexto das organizações escolares**

Objetivos:

- Observar e desenvolver atividades relativas à atuação docente relacionadas à gestão escolar.

A vivência era composta de três momentos:

- Momento 1 – Observações nos espaços das instituições educativas: creche, pré-escola e escola de Ensino Fundamental (1º - 2º anos e 3º - 4º anos)
- Momento 2 – A participação dos alunos e sua família na gestão das situações de ensino-aprendizagem
- Momento 3 – Avaliação da Vivência Educadora

➤ Vivência Educadora 4 (Tema 4/Módulo 2): **Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: as práticas de linguagem**

A vivência educadora 4 era composta de dois momentos:

- Momento 1: Observação de atividades de Língua Portuguesa nas instituições educativas
- Momento 2: Realização de atividades de linguagem com meus alunos

➤ Vivência educadora 5 (Tema 5/Módulo 2): **Focalizando o trabalho didático com Matemática**

Objetivo:

- Planejar, realizar e analisar atividades didáticas que envolvem o conhecimento matemático aplicadas no contexto de atuação profissional do aluno-professor, especificamente junto à sua turma de crianças.

➤ Vivência educadora 6 (Temas 6, 7, 8 e 9/Módulo 2): **Diagnóstico de aspectos na instituição educativa e proposição de ações didático-pedagógicas**

Objetivo:

- Sistematizar dados acerca da instituição educativa em que o docente atua e propor intervenções qualificadas em seu contexto.

Essa Vivência educadora foi realizada pelo professor apenas na instituição em que atuava como docente. Dessa forma, foram propostas diferentes atividades para os diferentes níveis de ensino presentes no contexto do programa:

Educação Infantil: Avaliando e planejando o trabalho na instituição de Educação Infantil

Ensino Fundamental: Desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas a partir da investigação de relações entre a escola e seu entorno

- Vivência educadora 7 (Módulo 3): **Escola, comunidade e currículo**

Educação Infantil: Refletindo sobre a proposta pedagógica da instituição

Ensino Fundamental: Elaboração de uma proposta de trabalho interdisciplinar para a escola

- Vivência educadora 8 (Tema 10/Módulo 2): **Articulando os diferentes níveis de ensino na trajetória escolar**

Objetivo:

- Compreender e articular aspectos específicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental visando apresentar propostas de ações que possibilitem maior integração na trajetória das crianças nos anos iniciais da Educação Básica.

- Vivência educadora 9 (Tema 4/Módulo 3): **Socialização das aprendizagens**

Objetivo:

- Socializar os resultados da pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)