

## **Integração curricular em programas de formação de professores: aspectos do projeto curricular do PEC -Formação Universitária Municípios**

### **Curriculum integration in teacher training programs: aspects of the curricular program PEC-Formação Universitária Municípios**

*Marisa Vasconcelos Ferreira* é professora no Instituto Superior de Educação Vera Cruz e na Universidade Federal de São Paulo (Campus Baixada Santista).

Contato: marisavferreira@gmail.com

#### **Resumo**

A partir da análise do projeto curricular de um programa de formação docente, buscou-se identificar dispositivos de integração curricular em suas diferentes dimensões. Foram identificados os seguintes dispositivos: caráter interinstitucional do programa, presença contínua de formadores, articulação de diferentes mídias e modalidades de atividades. Observou-se a ausência ou fragilidade de dispositivos, dentre estes: ausência de participação dos formadores e alunos-professores na construção do currículo e ênfase em uma concepção de autonomia individual. A reflexão sobre a experiência indica condições a serem observadas no planejamento de currículos de formação, além de desafios na proposição de políticas educacionais de formação docente pautadas pela integração e continuidade. Palavras-chave: Formação de professores. Integração curricular. Programa de formação de professores em exercício. Avaliação de programas.

#### **Abstract**

From the analysis of the curriculum of a teacher training program, we sought to identify curriculum integration devices resources in their different dimensions. It was



possible to identify resources such as: the interinstitutional aspect of the program, constant presence of teachers, and the combination of different media and types of activities. It was observed the absence, or fragility of some resources, such as the lack of participation of teachers and the student-teachers in the process of curriculum development, and also the emphasis on a conception of individual autonomy. This experience shows aspects that should be observed when planning the graduation curricula, as well as the challenges faced when proposing educational policies of teacher training, guided by integration and continuity.

Keywords: Teacher training. Curriculum integration. Teacher training for teachers. Program evaluation.

## Introdução

O presente artigo visa discutir aspectos relativos aos dispositivos de integração curricular em processos de formação de professores. Para tanto, seleciona dados de nosso trabalho de doutorado intitulado Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular no Programa PEC-Municípios. A referida pesquisa objetivou, 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 dos anos iniciais do Ensino Fundamental atuantes nas redes públicas de ensino.

Partimos da compreensão 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 foram (e ainda 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 de diversas formas, que vão desde a constatação/diagnóstico da falta de sentido da escola, passando pelas dificuldades na concretização dos processos educativos, chegando ao adoecimento dos profissionais da educação e das relações institucionais.

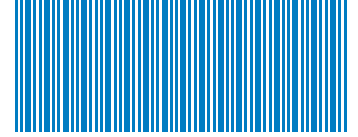
Talvez o discurso que mais caracterize esse mal-estar na atualidade da educação seja, na verdade, uma grande contradição: a escola é, ao mesmo tempo, vista como a possibilidade de realização do sujeito, uma espécie de salvação (pelo menos no que concerne à sua atividade produtiva, e como a instituição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

Nesse cenário coloca-se, então, o primeiro foco de preocupação dessa pesquisa: os professores. Ora, são os professores os mais fortemente exigidos a realizar a tarefa educativa. Nesse sentido, como um professor pode desenvolver o seu trabalho de formar e ensinar pessoas, a partir de uma perspectiva do desenvolvimento integral, tendo em vista esse cenário de mal-estar, de múltiplas e mútuas culpabilizações e de significativas fragmentações?

Assim, delimitamos nossa questão de pesquisa a fim de verificar, no contexto da formação de professores, que dispositivos facilitam/possibilitam (e, por contraposição, quais dificultam) 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 com 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 análise empreendida no doutorado percorreu os diferentes contextos de concretização do desenvolvimento curricular do PEC-Municípios, do currículo prescrito ao recorte de alguns mediadores curriculares, no caso, parte do material didático de uma das modalidades de atividades do programa – as Vivências Educadoras. Em cada um dos contextos, buscamos identificar o que chamamos de dispositivos de integração curricular e verificar como esses se configuraram na realidade de um programa de formação docente.

Neste artigo serão apresentados alguns dados da análise empreendida, especialmente destacando-se aspectos do projeto curricular do programa analisado.

### **Sobre a integração curricular**

O atual estado do debate educacional acerca da integração curricular remete quase sempre à referência dos projetos multi ou interdisciplinares. Prova disso é que, em várias situações no decorrer do desenvolvimento da 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 organizar um currículo integrado, e a referência a alguns aspectos históricos indica a pluralidade de sentidos em torno do conceito de integração. Tendo em vista que esse não é o objetivo principal deste artigo, abordaremos especificamente a perspectiva de integração curricular que assumimos como referência teórico-metodológica.

Um currículo que se pretende integrador contrapõe-se fortemente à ideia 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 paciente 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). A 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 conhecimento já constituído quanto a organização e a integração de experiências passadas no enfrentamento de novas situações problemáticas (BEANE, 2003). 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),

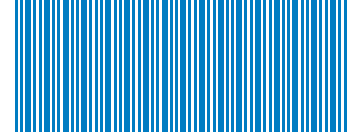
Um currículo democrático propõe aos jovens que abandonem o papel passivo de consumidores de saber e assumam o papel ativo de “elaboradores de significados”. Reconhece que as pessoas adquirem conhecimento tanto pelo estudo de fontes externas quanto pela participação em atividades complexas que requerem a construção de seu próprio conhecimento (BEANE; 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 atividades 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 objetivo primordial é explorar o próprio tema (BEANE, 1997, p. 21).

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 contribuir tanto com a possibilidade de quem aprende a integrar suas próprias experiências quanto com a promoção da integração social democrática.

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, enquanto “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 ideia de integração curricular: a integração das experiências, a integração do conhecimento, a integração social e a integração como concepção curricular. É a partir dessas dimensões que estruturamos a análise de um currículo de formação de professores.

### **Metodologia**

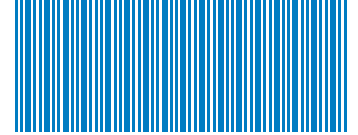
Propomos um percurso de análise do desenvolvimento curricular do PEC-Municípios, a partir de dados relativos aos contextos de concretização curricular (PACHECO, 2001) do programa, considerando o currículo prescrito, o projeto educativo, o projeto curricular e um mediador curricular – seu material didático. Aqui neste artigo, traremos dados mais diretamente relacionados ao contexto do projeto curricular, por meio do qual é possível observar as diferentes atividades e conteúdos, propostos no percurso formativo, considerando a cronologia de sua realização. Para tanto, faremos ainda algumas indicações relativas aos mediadores curriculares.

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.

No contexto da formação docente, buscamos verificar que dispositivos criaram possibilidades (e, por contraposição, quais foram 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 constituem a base de nossos eixos de análise. A elas procuramos relacionar aspectos da concepção de formação de professores que embasaram a pesquisa, com vistas a analisar os dispositivos de integração curricular.

Para tanto, foram elaboradas algumas perguntas que, de alguma maneira, decorrem da articulação dessas duas referências, a saber, a formação docente e a integração curricular. 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 pareceram mais próximos à realidade investigada. Seguem as perguntas norteadoras da análise:

Dentre os dispositivos que favorecem a integração das experiências no âmbito da formação docente, buscou-se saber se o programa de formação:

- Resgatou experiências profissionais e de vida do professor em formação?
- Possibilitou o questionamento de crenças e práticas institucionais dos professores?

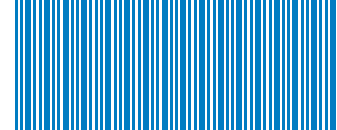
Dentre os dispositivos que favorecem a integração social no âmbito da formação docente, buscou-se saber se o programa de formação:

- Integrou conteúdos comuns e conteúdos específicos/ contextuais relativos à atuação docente?
- Integrou a formação do professor em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular?
- Possibilitou a construção de uma atitude autônoma? Sob que perspectiva – individual e/ou coletiva?
- Realizou o planejamento das ações formativas?
- Definiu o papel do professor? (Protagonista, executor, colaborativo, autossuficiente, outros?)

Dentre os dispositivos que favorecem a integração do conhecimento no âmbito da formação docente, buscou-se saber se o programa:

- Organizou as situações formativas com base no princípio da contextualização? Como?
- Buscou integrar teoria e prática? E os saberes docentes?
- Possibilitou a criação de situação de diálogo com o outro?
- Propôs 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, buscou-se saber se o programa de formação de professores:



- Organizou o currículo em torno de problemas e questões de significado pessoal e social no mundo real?
- Relacionou a formação com o desenvolvimento organizacional da escola?
- Previu a participação dos professores (alunos e educadores do programa) no desenvolvimento curricular?
- Trabalhou a temática da “integração” como conteúdo da formação?

O propósito não foi 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.

### **O Programa PEC-Municípios: contexto geral e desenho metodológico<sup>1</sup>**

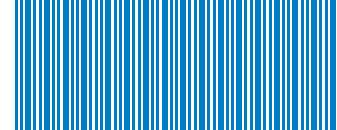
O PEC-Municípios é a reedição do PEC-Formação Universitária (PEC – FORPROF), programa proposto pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) que visou a formação em nível superior de seu quadro de professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, tendo sido desenvolvido a partir do convênio 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-SP.

A edição analisada do PEC-Municípios contou com um importante acréscimo em sua proposta curricular em função da demanda dos municípios parceiros: uma atenção especial à formação de professores de Educação Infantil, considerando que essa era, à época, uma demanda das redes no que se referia à titulação de professores em exercício.

É importante destacar que esse movimento de incorporação foi bastante frequente nas ações políticas, com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). O movimento de integração da creche nos sistemas 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.

1. Uma apresentação mais extensiva dos aspectos históricos do programa está disponível na tese em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=123164](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=123164)





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 atuavam nas instituições de Educação Infantil.

No decorrer do curso, os alunos-professores contavam com uma equipe de formadores, 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:

**Quadro 1** – Educadores responsáveis por desenvolver as atividades com os alunos-professores no PEC-Municípios

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

Fonte: Ferreira, 2008.

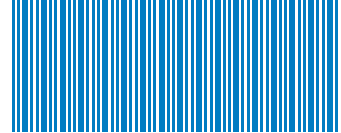


Semanalmente, os alunos-professores realizavam as atividades na seguinte frequência, conforme Proposta Básica (2003):

- Videoconferência: 2 vezes por semana, 4 horas cada uma, total/semana = 8 horas.
- Teleconferência: 1 vez por mês, 3 horas de duração cada programa.
- 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 foi organizado em módulos que, por sua vez, eram compostos de temas e unidades. Os módulos sistematizam os referenciais teórico-metodológicos do programa.
- Vivências Educadoras (VEs): eram desenvolvidas durante todo o curso sob a orientação do professor orientador e do tutor e 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.
- 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). Incluíam-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 (USP e PUC-SP) e, durante uma semana, participavam de atividades diversificadas que incluíam debates, oficinas, palestras e visitas a museus, teatros e variados espaços científicos e culturais, com a coordenação 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 dos tutores e/ou professores orientadores.

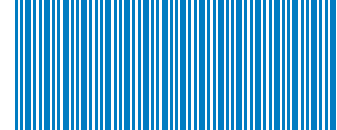
- Desenvolvimento de pesquisa e escrita de monografia: trabalho de conclusão de curso (TCC) realizado no decorrer do programa sob a supervisão do professor orientador.

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.

O desenho metodológico do PEC-Municípios aponta, desde a sua proposição, desafios no que diz respeito à possibilidade de realização de um currículo integrado considerando os diferentes formadores envolvidos e as diversas atividades e conteúdos propostos.

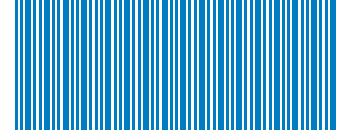
### **Projeto curricular**

Para compreender a dinâmica de organização do projeto curricular do PEC-Municípios, procuraremos 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, esta indicando simultaneidades na realização dessas atividades.



**Quadro 2:** Mapeamento de atividades do programa segundo a sucessão e a concomitância na realização das atividades e conteúdos

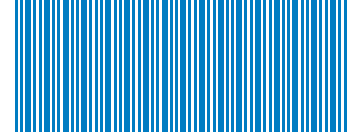
	Módulos Interativos	Vivências Educadoras	Memórias	Oficinas Culturais
<p><b>Módulo 1:</b> O PEC – Formação Universitária Municípios e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor</p>	<p><b>Tema 1:</b> A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada na experiência do PEC – Formação Universitária Municípios e a sua concepção educacional</p>	<p><b>Vivência Educadora 1:</b> Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola</p>	<p><b>Momento 1:</b> Da vida escolar à formação docente</p>	<p><b>Oficina Cultural 1:</b> Lendo e produzindo do textos acadêmicos</p>
	<p><b>Tema 2:</b> A educação continuada e o processo de construção da identidade do professor</p>			
	<p><b>Tema 3:</b> O contexto da formação/atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das com unidades</p>	<p><b>Tema 4:</b> Fundamentos da prática educativa</p>	<p><b>Momento 2:</b> A avaliação da aprendizagem na vida do aluno – professor: diferentes perspectivas</p> <p><b>Momento 3:</b> Diferentes lugares, diferentes olhares: o professor, a escola e o curso</p> <p><b>Momento 4:</b> O livro didático na vida escolar e profissional do professor: lugares e sentidos</p>	<p><b>Oficina Cultural 2:</b> Leituras: histórias de encontros</p> <p><b>Oficina Cultural 3:</b> Produção de textos – desenvolvendo a proficiência escritora</p>
	<p><b>Tema 1:</b> Reformas educacionais e mudanças curriculares</p>			
<p><b>Módulo 2:</b> Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares</p>	<p><b>Tema 2:</b> Fundamentos da Educação e da ação docente</p>	<p><b>Vivência Educadora 2:</b> As diferentes modalidades de avaliação e sua função na gestão escolar e na ação didático-pedagógica</p>	<p><b>Momento 5:</b> Dificuldades de aprendizagem e avaliação do aprendiz: palavras e sentidos</p> <p><b>Momento 6:</b> Um inventário do ano letivo</p>	<p><b>Oficina Cultural 4:</b> Produzindo projetos de pesquisa</p>
	<p><b>Tema 3:</b> Fundamentos da organização escolar</p>	<p><b>Vivência Educadora 3:</b> A atuação docente no contexto das organizações escolares</p>		<p>(Oficinas Culturais – Bloco 2)<sup>2</sup></p> <p><b>Oficina Cultural 5:</b> Estudando monografias</p>
	<p><b>Tema 4:</b> Língua Portuguesa</p>	<p><b>Vivência Educadora 4:</b> Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: as práticas de linguagem</p>	<p><b>Momento 7:</b> 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</p>	<p><b>Oficina Cultural 6:</b> Literatura: o professor leitor e formador de leitores</p>



	Módulos Interativos	Vivências Educadoras	Memórias	Oficinas Culturais	
<p><b>Módulo 2:</b> Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares</p>	<p><b>Tema 5:</b> Matemática</p>	<p><b>Vivência Educadora 5:</b> Focalizando o trabalho didático com Matemática</p>	<p><b>Momento 8:</b> Matemática</p>		
	<p><b>Tema 6:</b> Natureza, Ciências, meio ambiente e saúde</p>	<p><b>Vivência Educadora 6:</b> Diagnóstico de aspectos na instituição educativa e proposição de ações didático-co-pedagógicas</p>	<p><b>Momento 9:</b> Ciências</p>	<p>(Oficinas Culturais – Bloco 2)<sup>1</sup></p>	
	<p><b>Tema 7:</b> Espaço, tempo e cultura – História, Geografia, pluralidade e ética</p>		<p><b>Momento 10:</b> Espaço, tempo e cultura – História, Geografia, pluralidade e ética</p>		
	<p><b>Tema 8:</b> Arte e educação</p>		<p><b>Momento 11:</b> Arte e educação</p>		
	<p><b>Tema 9:</b> Corpo, movimento, sexualidade e saúde</p>		<p><b>Momento 12:</b> Corpo, movimento, sexualidade e saúde</p>		
	<p><b>Módulo 3</b> Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva</p>	<p><b>Tema 10:</b> Temas específicos de Educação Infantil</p>	<p><b>Vivência Educadora 8:</b> Articulando os diferentes níveis de ensino na trajetória escolar</p>		<p><b>Oficina Cultural 7:</b> Estudando e elaborando propostas de trabalho</p>
		<p><b>Tema 1:</b> O projeto educacional e a autonomia da escola</p>	<p><b>Vivência Educadora 7:</b> Escola, comunidade e currículo</p>	<p>Momento 13: Nossas conquistas, nossos novos desafios</p>	
		<p><b>Tema 2:</b> Princípios da organização do currículo: contextualização e autonomia</p>			
		<p><b>Tema 3:</b> Currículo e avaliação do currículo</p>			
	<p><b>Tema 4:</b> Avaliação final do programa</p>	<p><b>Vivência Educadora 9:</b> Socialização das aprendizagens</p>			

Fonte: Ferreira, 2008.

2. 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.



## Análise dos dados

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 compuseram os módulos de trabalho. O segundo diz respeito à organização dos temas (ou conteúdos) obedecendo à lógica das disciplinas.

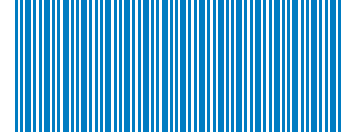
Os Módulos Interativos, organizados em temas e unidades, sistematizavam os referenciais teórico-metodológicos do programa e foram, de certa forma, o eixo do trabalho no curso, tendo em vista o fato de as demais atividades terem sido organizadas de forma a se articular com eles.

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 seguiu uma organização pautada pelo trabalho com temas.

Dos temas 4 a 9 do Módulo 2, o recorte disciplinar foi mais enfatizado. Vale destacar que, no ementário (detalhamento das ementas das unidades), as áreas disciplinares apareceram 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 oscilaram 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 propôs uma temática de trabalho, mas acabou 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 abordou a temática do currículo,

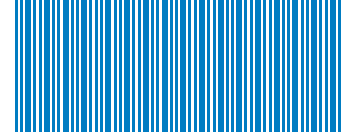


organizado como um grande tema de trabalho; porém, o fato de um tema como currículo vir separado em um módulo o coloca de forma fragmentada em relação aos conteúdos anteriores, quase como se esse tema fosse uma disciplina/matéria/curso sobre currículo.

Assim, apesar do esforço em organizar o currículo por grandes temas articuladores das atividades, é possível sugerir que 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 acompanhou esse movimento, tendo em vista que a maior parte do material finalizado para a edição anterior do programa não poderia ser refeita, por motivos 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 – FORPROF 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 crianças 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 manteve, no PEC-Municípios, a mesma organização segmentada que se observa na maioria dos currículos de cursos de pedagogia: 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 formação do professor de creche. Essa cisão também se repete na constituição dos grupos de professores polivalentes 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 não possibilita a formação articulada do professor da criança de 0 a 10 anos, nem um desenvolvimento curricular que facilite essa integração no âmbito da Educação Básica.



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 articulavam 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 discutia o processo de construção da identidade do professor – Tema 2 do Módulo 1 –, os alunos-professores foram convidados a escrever suas memórias, da vida escolar à formação docente.

Nessa atividade de Escrita de Memórias, o Momento 1 explicitava os objetivos da produção de registros e de relatos autobiográficos. Para tanto, partiu de uma epígrafe de Ecléa Bosi<sup>3</sup>, 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 de uma obra da literatura infantil – o livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes<sup>4</sup> –, de um artigo acadêmico de Vani Kenski – Memória e ensino<sup>5</sup> – e de um filme – O Caminho para Casa<sup>6</sup> –, para, ao final, convidar os alunos-professores a começar a escrever suas memórias.

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 conhecimentos do docente 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, parece 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 esteve 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 referiam à época de realização da atividade, ao final do primeiro ano de curso e do próprio curso, que pedia 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.

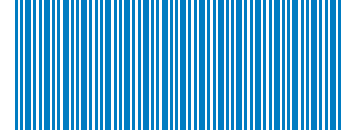
3. Depoimento ao Globo Repórter (07/12/2007).

4. FOX, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Trad: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1996.

5. KENSKI, Vani Moreira. In: CADERNOS de pesquisa, n. 90. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez Editora, ago/1994, p. 45-51.

6. Direção: Zhang Yimou. Produção: Zhao Yu. Intérpretes: Zhang Ziyi; Sun Honglei; Zheng Hao; Zhao Yuelin e outros. Columbia Pictures Film Production. Ásia, 1999.





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 iniciaram a Vivência Educadora 1.

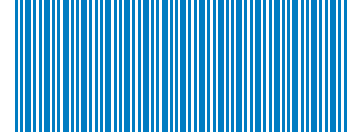
Já em relação às Oficinas Culturais, ora elas participam dessa articulação horizontal, relacionando-se diretamente com o tema trabalhado nos Módulos Interativos (por exemplo, as oficinas 6 e 7), ora elas se justificam em razão de outras demandas do curso. Por exemplo, a Oficina 1 – Lendo e produzindo textos acadêmicos – pretendia 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 foi 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.

### **Algumas sistematizações**

Retomando as perguntas elaboradas, destacaremos pontos mais centrais da análise realizada e apontaremos alguns desafios para a proposição de programas de formação.

No que se refere à possibilidade de integração das experiências no cerne do desenvolvimento curricular do PEC-Municípios, pudemos destacar a diversidade de atividades que compõem o desenho do programa, que abre espaço para a mobilização, articulação e, por fim, a 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 mereceram 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 com os alunos-professores (tutor, orientador e professor assistente) durante todo o desenvolvimento do curso. Essa estratégia pareceu propiciar a atenção à integração das diferentes atividades do curso, ao apoiar os alunos-professores no processo de articulação das diferentes atividades e conteúdos formativos. Especialmente a figura do tutor era referenciada pelos alunos-professores, em diferentes circunstâncias, como aquele formador que apoiava e viabilizava em diferentes aspectos o desenvolvimento do curso.

Esse desenho diferencia-se significativamente da organização predominante nos cursos de formação de professores tradicionalmente desenvolvidos nas instituições de ensino superior. Nos cursos de graduação de formação de professores, a ênfase no formato segmentado em disciplinas (LASLEY; 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 do ensino superior, 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 possibilita iniciativas nessa direção.

Nesse sentido, tomando como referência o desenho do PEC-Municípios, considerando o âmbito do ensino superior, 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 tutor, 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 carga do aluno o esforço da integração e, no limite, da construção de sentidos acerca de alguns conteúdos no seu percurso de formação. Ressalte-se 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.

Vale considerar que a expectativa que se coloca em relação à importância do formador de professores (no caso o professor



do Ensino Superior) 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, pudemos observar esse esforço na análise do Quadro 1 e das próprias atividades do programa.

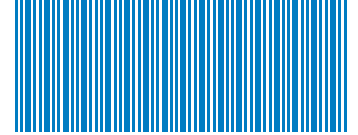
O currículo do PEC-Municípios foi organizado em torno de temas de trabalho, assim como de um recorte voltado para as áreas disciplinares. A organização dos temas de trabalho foi sendo estruturada ao tempo do desenvolvimento do programa, de forma a ampliar o olhar do professor para determinada temática, 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.

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 fragmentação no currículo que dificulta o olhar do professor para o percurso de escolaridade básica vivido pela criança de 0 a 10 anos, garantindo as especificidades dos diferentes níveis de ensino.

No que diz respeito à dimensão da integração social, um aspecto importante refere-se ao caráter de colaboração social que revestiu a realização do PEC-Municípios, especialmente ao colocar em diálogo as secretarias estaduais 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



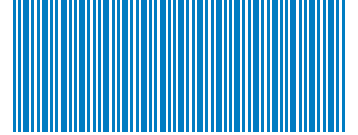
currículo prescrito no cenário brasileiro, levou a considerar a importância dos professores enquanto agentes na implementação das políticas educacionais, levando em conta, pelo menos em termos dos princípios de formação, a necessidade de integrar a formação a processos de mudança, inovação e desenvolvimento 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, ponderadas.

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 presentes nos projetos pedagógicos das unidades educativas. Tanto nos princípios fundamentais do programa quanto na concretização dos mediadores curriculares, observa-se um esforço do PEC-Municípios em apontar essa importância.

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 pareceu 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 contribuiu para efetivar as mudanças educativas, dada a própria resistência que as instituições oferecem e ainda a compreensão do projeto educativo enquanto projeto coletivo. 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 pressupostos 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, em vez de investirem 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 posições diferentes).

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 mil professores, além dos formadores) a participar dessa elaboração. Porém, há que se levar em conta 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.

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 subsequentes 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.

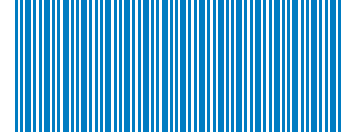
Outro aspecto, também já abordado anteriormente, diz respeito aos espaços de diálogo do professor com os demais protagonistas da escola (pares, alunos, colegas de trabalho, famílias). Nesse sentido, há que se considerar a importância da presença de atividades de planejamento e avaliação das Vivências 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 certa ausência de estratégias de trabalho que visem a integração no contexto do trabalho do professor, que, muitas vezes, se configura em uma grande dificuldade para a implementação de ações inovadoras por parte do professor em formação.

Tendo já abordado essas questões, resta-nos destacar o quesito da temática da integração, enquanto conteúdo de formação presente no projeto curricular do programa.

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 integração da creche ao sistema de ensino, até o contexto escolar, discutindo perspectivas como a interdisciplinaridade, a relação família/comunidade e escola, a integração da Educação Infantil e do Ensino Fundamental etc.

Em relação a esse aspecto, ainda foi proposta uma Vivência Educadora específica para pensar a articulação entre esses dois níveis de ensino que compõem a formação do professor de crianças de 0 a 10 anos. A presença da temática em uma VE específica sugere a preocupação do programa com a questão.



Enfim, é possível considerar que no desenvolvimento curricular do PEC-Municípios conviveram, muitas vezes de forma contraditória, diversos elementos que configuraram dispositivos de integração do currículo da formação de professores, assim como elementos que dificultaram essa integração. A presença desses dificultadores e a ausência dos dispositivos integradores certamente configuram desafios a serem considerados no desenvolvimento profissional dos professores dos diferentes níveis de ensino.

O PEC-Municípios constituiu-se em 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.

### **Considerações finais**

Partimos da ideia de que fragmentações, segmentações e descontinuidades, reconhecidas no contexto da escola moderna, se configuram em 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 propomos que o desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica tenha necessariamente como princípio de organização 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 (inicial e continuada), 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.

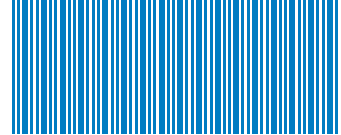
Ao contrário da fragmentação, que aliena e impede a compreensão e a transformação dos diferentes atores dos processos educativos instituídos, a integração possibilita situar-nos, datar-nos, enfim, compreendermo-nos enquanto sujeitos na transformação da condição educativa e da realidade social.

## REFERÊNCIAS

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](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 22/01/2007.





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.

CANÁRIO, Rui. 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.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao\\_escola\\_elaborar.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf) >. Acesso em 14/11/2016.

FERREIRA, Marisa V. *Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC Municípios* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, São Paulo: 2008.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M.H.S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

LASLEY, Thomas J.; 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.

PACHECHO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 2001.

PEC-Municípios. *Proposta Básica do Programa*. São Paulo, 2003.

Recebido em: 17/08/2016

Revisto em: 25/10/2016

Aceito em: 09/11/2016

