

Paula Renata Cameschi de Souza
Azenaide Abreu Soares Vieira

ProfCAC-MAES

desenvolvimento profissional
docente na perspectiva integral



Paula Renata Cameschi de Souza
Azenaide Abreu Soares Vieira

ProfCAC-MAES

desenvolvimento profissional
docente na perspectiva integral



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbani
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luis Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urna Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Gabrielle Lopes Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbidia
Imagens da capa	Lookstudio, Rawpixel.com - Freepik.com
Revisão	Bruna Cantero
Autoras	Paula Renata Cameschi de Souza Azenaide Abreu Soares Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729p Souza, Paula Renata Cameschi de -
ProfCAC-MAES: desenvolvimento profissional docente na perspectiva integral. Paula Renata Cameschi de Souza, Azenaide Abreu Soares Vieira. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 132p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-232-2 (brochura)

978-65-5939-228-5 (eBook)

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. ProfCAC-MAES. 4. Currículo. 5. Escola. 6. Pedagogia. I. Souza, Paula Renata Cameschi de. II. Vieira, Azenaide Abreu Soares. III. Título.

CDU: 371.13

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.285

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1

DEDICATÓRIA

*Aos professores, alicerces da escola
e da nossa sociedade.
À ProfCAC-MAES, por compartilhar saberes,
práticas e experiências.*

SUMÁRIO

Prefácio	11
Um fruto maduro de uma árvore generosa	
Apresentação	14
Parte I	
De onde viemos?	
Para onde vamos?	
Da (con)formação à formação integral.....	17
Currículo: percurso, identidade e poder.	22
Formação continuada docente enquanto desenvolvimento profissional	27
O que aprendemos até aqui... ..	30
A receita é a inexistência de receita	31
As tramas da Rede	35
Os níveis de autonomia	37
A abordagem metodológica	41
O processo de transição do RE-MAES para a ProfCAC-MAES.....	42
A organização dos conteúdos nos cursos MAES e RE-MAES	44
O perfil do egresso dos cursos MAES e RE-MAES.....	48
Compreensões sobre o MAES e RE-MAES.....	50
O que o contexto da Rede MAES revelou	52
Currículo por competência e currículo integrado: uma possibilidade de aproximação	55
O currículo por competências	55
Nosso conceito de ensino por competências.....	58

O currículo integrado	59
O antagonismo das vertentes.....	61

Parte II

O currículo prescrito

ProfCAC-MAES: O currículo prescrito	64
Currículo é identidade	64
O perfil do egresso da ProfCAC-MAES.....	68
Eixos temáticos e temas geradores.....	70
Organização curricular.....	73
As metodologias e trilhas formativas.....	77
Avaliação	82
Influências finlandesas.....	87

Parte III

O planejamento da ação

ProfCAC-MAES: a proposta de implementação	92
Proposta metodológica de desenvolvimento da trilha comum.....	92
A ProfCAC-MAES sob o olhar da ProfCAC-MAES	102
Contribuições para a formação integral	102
Desafios para a formação integral.....	107
Algumas observações pertinentes	111
Reflexões finais	118
Referências	122
Sobre as autoras	130
Índice remissivo.....	131

PREFÁCIO

Um fruto maduro de uma árvore generosa

Refiro-me a este livro não como um fruto, mas como um fruto maduro. Embora seja pautado na experiência científica, ele não tem seu mérito em ser um excelente e importante relatório de pesquisa - fruto, mas sua importância está, sobretudo, em ser um alimento caudaloso – um fruto maduro, para o debate acerca da formação continuada docente. Não é um trabalho para ser lido somente por formadores de formadores, mas também por docentes que, de maneira autônoma (e, tantas vezes, cheia de percalços, pressões e preocupações), estão procurando transformar a si mesmos e ao seu trabalho. É um texto, portanto, que traz conceitos fundamentais para a formação continuada, mas aponta, através da divulgação de uma rica experiência e pela sua reflexão, boas práticas que fazem de sua leitura um ato (trans) formador.

Assim, como não poderia deixar de ser, com uma fundamentação teórica rica, as autoras, com toda sua generosidade, compartilham, de forma organizada e palatável, sem perder a profundidade necessária, alguns conceitos primordiais para o trabalho na Educação Profissional Tecnológica (EPT), além de nos darem uma belíssima aula, calcada na literatura e na própria prática compartilhada, sobre a pesquisa-ação e suas fases, no âmbito da Educação e, sobretudo, nos Institutos Federais, cuja essência do tripé ensino-pesquisa-extensão está ainda em formação (e disputa).

O currículo apresentado é, portanto, uma proposta bastante coerente e fundamentada, cujo “horizonte é promover maior engajamento ético-político, possibilitando avanços à formação integral”. Sob o lema de “a receita é não ter receita”, e cientes da ousadia teórica da proposta, as autoras surpreendem ao propor uma aproximação e diálogo entre as bases conceituais da EPT e da Educação por competências. A proposta é preocupada com a ideia de que um

currículo integrado não garante uma formação integrada. Destaco ainda que, assim como propõem um desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva integral, as autoras compartilham conosco um processo de pesquisa coerente com essa perspectiva. Uma leitura mais atenta encontrará bases para a formação do docente-pesquisador.

Lembremos que este fruto tem origem em uma árvore muito generosa e especial. Tão especial que a árvore nasce para dar lugar a uma borboleta, que logo se multiplica. Calcada em cinco princípios (Solidariedade, Afetividade, Honestidade, Assertividade, Respeito e Responsabilidade), a Rede MAES já nasce sabendo-se maior que si mesma, e não é à toa que o curso MAES tem como seu símbolo uma árvore, já o curso RE-MAES ganha como símbolo muitas borboletas, e estas se mostram sobrevoando a árvore de que eu tanto falo. E, assim, a ProfCAC-MAES ganha status de comunidade. Embora este percurso não seja o cerne desta publicação, que você tem em mãos, é possível revivenciar um pouco deste processo grandioso através de sua leitura.

Neste livro, as autoras compartilham o currículo vivido por professores-formadores e professores-cursistas, no ano de 2019, a partir do currículo construído coletivamente pela comunidade. Esta comunidade, a ProfCAC-MAES, pautou-se na teorização, na orientação e escrita científica, e em trilhas formativas cuja ênfase esteve na formação do professor, no 'questionar' de sua prática pedagógica. Com muita lucidez de pesquisa, as autoras, em diálogo com o olhar dos demais participantes da comunidade, discutem as contribuições dessa experiência (através do olhar para os acertos e para as limitações da prática) para o processo de formação docente, e para a formação de uma comunidade de aprendizagem.

Trata-se, portanto, de um livro (de uma pesquisa, de uma prática, de vidas) que se propõe a disputar o sistema. Aproveitando-se de suas contradições, no embalo das discussões críticas à BNCC (e sem se furtar da discussão), a comunidade ProfCAC-MAES procura propor um outro caminho, que é crítico ao mero saber-fazer, da tendência neoliberal, e potencializado por valores como o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a conviver. Nas palavras das autoras,

[...] uma proposta curricular estruturada no desenvolvimento de competências e habilidades, vista sob a ótica do modelo finlandês, e não na concepção de atendimento a demandas de mercado e do mero saber-fazer,

pode representar um princípio de caminho para a concretização de uma formação humana crítica, e que possa reduzir as desigualdades do sistema educacional brasileiro.

A proposta aqui é esta: vivência, a reflexão sobre a vivência, a transformação da realidade, a reflexão sobre essa transformação com um olhar crítico e científico por parte dos participantes desta comunidade. De quais vivências estamos falando? Estamos falando, portanto, que este livro compartilha com o leitor uma proposta em que: i) a aprendizagem seja centrada no estudante (termo que eu, particularmente, não acho que faça jus à proposta, já que é uma proposta que se pauta pelo diálogo, mas compreendo a sua importância, porque a obra se propõe a tirar o protagonismo tradicional do formador); ii) haja uma integração curricular que busque a superação da fragmentação de conteúdos em disciplinas; iii) a criação de ambientes colaborativos e dialógicos, em oposição ao caráter competitivo imposto pelo capital; iv) exista um percurso evolutivo de autonomia do docente, indo de uma prática reflexiva a um aprofundamento crítico.

Isso só é possível porque não perdemos de vista o caráter humano de uma comunidade de aprendizagem, tão fundamental para a formação continuada docente. Somos gente, agentes, uma comunidade de professores e também de formadores de professores, com nossas crises de humanos, docentes e trabalhadores brasileiros. Além dos membros da comunidade de Nova Andradina, a Rede MAES conta com membros dos Institutos Federais de Brasília, Rondônia e Espírito Santo. Destaco, com muito carinho e orgulho, o Instituto Federal do Mato Grosso do Sul - Campus Nova Andradina, que acolheu e acolhe, em diversos momentos, nossos projetos de extensão e pesquisa.

É um livro atento às questões mais atuais da educação no Brasil e no mundo, e que vai ao cerne dos problemas em torno da formação continuada dos professores. Um fruto de uma árvore cujas raízes ficam cada dia mais sólidas.

Laryssa Naumann

Mestra em Educação pela Puc-Rio

Bacharela e Licenciada em Letras pela UFRJ

Professora EBTT

Parte da Comunidade Prof-CACMAES

APRESENTAÇÃO

A formação continuada docente é uma oportunidade ao educador de melhorar a sua prática pedagógica frente aos constantes desafios da sala de aula. Cada momento histórico determina os conhecimentos considerados essenciais a serem abordados para que o professor possa exercer a sua função, permanecendo latente um caráter salvacionista empregado à educação, para sanar as mazelas da sociedade, na mesma proporção que cabe ao professor, como o grande herói ou vilão, inovar as suas práticas para promover as transformações almejadas.

Presume-se disso o foco de grande parte dos cursos de formação continuada docente voltarem-se para as práticas pedagógicas, que visam, entre outros elementos, estimular o uso de tecnologias consideradas mais eficazes, para que o estudante desenvolva habilidades e competências que, por vezes, estão diretamente relacionadas aos interesses do mercado de trabalho. Interesses estes que passam por constantes mutações. Logo, os cursos de formação continuada docente podem tornar-se cada vez mais pragmáticos e aligeirados no intuito de suprir as necessidades de atualização constantes, em uma espécie de fast food para a educação.

Inquietações como as descritas justificam o presente livro, que traz um olhar diferenciado à formação continuada de professores. Este livro é o resultado de estudos que partem de uma intervenção estruturada e desenvolvida sob o prisma das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no ideal da formação integral (ou omnilateral) do indivíduo. Está dividido em três partes para uma melhor compreensão do leitor.

A primeira delas apresenta um pouco do referencial teórico que norteou este estudo, o percurso metodológico utilizado e o contexto trabalhado, ou seja, é um olhar para o passado, para compreender o “porquê”, o “como” e “a partir de onde” foi pensado o currículo.

A parte II deste livro propõe um currículo integrado para a formação continuada de professores, o que foi estruturado com base nos estudos

sobre o desenvolvimento de competências e habilidades demandadas pelo mundo do trabalho. Uma proposta inovadora, visto o antagonismo entre as bases da Educação Profissional e Tecnológica frente à abordagem curricular por competências, orientada pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Contrariando a nossa grande poetisa, tentamos transpor o “Ou Isso ou Aquilo”, e, no entendimento de que ideias possam ser complementares e antagônicas, entendemos que conceitos mudam constantemente; que não há uma única ou mais correta forma de aprender, buscamos uma aproximação e diálogo entre as bases conceituais da EPT e a Educação por Competências, duas vertentes aparentemente contraditórias. O objetivo foi explorar formas para que a formação integral, ainda utópica no contexto educacional brasileiro, esteja cada vez mais próxima de sua efetivação.

A terceira parte do livro apresenta uma proposta de percurso metodológico de formação continuada de professores. Com base nos estudos de Almeida (2020), e no Produto Tecnológico de Almeida, Vieira e Souza (2020), foi desenhada uma possibilidade de sequência didática, que reúne teorias pedagógicas com características do Ensino Integrado, que nos guia para o desenvolvimento de habilidades e competências, conforme sugere o currículo apresentado na segunda parte da obra.

Pela compreensão do currículo e da Escola como espaços de contradição, que, ao mesmo tempo em que refletem a sociedade e suas desigualdades, também podem promover mudanças, o que se apresenta, a seguir, é uma referência, uma proposta melhorada a partir das pesquisas de mestrados, visando o desenvolvimento de competências e habilidades de professores sob uma perspectiva de formação integral e Ensino Integrado.

DE ONDE
VIEMOS?
PARA ONDE
VAMOS?

Parte



*“A ignorância é a raiz e o tronco de todos os males”
(Platão).*

DA (CON)FORMAÇÃO À FORMAÇÃO INTEGRAL

A formação humana integral advém da filosofia platônica de uma educação intelectual, física, moral, estética e emocional, ou seja, de uma formação em todas as dimensões (LACERDA, 2018). A busca por essa formação integral atravessou os séculos, teve seus adeptos renascentistas como Saint-Simon, Robert Owen e Fourier, porém perdura intangível e utópica nos dias atuais.

Com fins de compreender o objetivo final deste livro, cabe-nos aqui um olhar mais atento ao que Marx, filósofo e economista alemão, denominou como uma formação omnilateral. A partir dos estudos de Marx e Engels, em O Manifesto Comunista (1848), acerca da divisão social do trabalho e sua constituição histórica e, posteriormente, o maior legado de Marx, O capital (1867-1894), uma investigação minuciosa das relações de produção capitalista e das contradições do sistema, surgem os primeiros apontamentos sobre a dualidade da educação, um reflexo da sociedade capitalista, vistos também em Gramsci, em Cadernos do Cárcere (1929-1935), e com Pistrak, em Fundamentos da Escola do Trabalho (1924). A dualidade estrutural consiste em uma separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, direciona uma organização em dois modelos de educação distintos, conforme a divisão social e técnica do trabalho, visando à manutenção do sistema capitalista.

Kuenzer (1992; 2006) afirma que, historicamente, a escola e a educação se voltam à formação de sujeitos conforme as necessidades do capital, sendo a formação intelectual voltada para a classe dominante, para a direção, controle e manutenção do poder; enquanto que a formação manual, voltada para a classe trabalhadora, destina-se à qualificação necessária para o exercício do trabalho. Em busca de se superar esta dicotomia, surgem teorias acerca do trabalho como princípio educativo, a partir dos conceitos de politecnia e omnilateralidade.

Para Marx, a formação omnilateral envolve, além de uma educação intelectual e física, uma educação politécnica. Esta, por sua vez, está relacionada à construção dos conhecimentos elementares para o exercício do trabalho, o qual, aqui, é compreendido como uma atividade humana necessária à própria existência humana, pois a natureza é adequada às necessidades do indivíduo por meio do trabalho, que também possui uma relação intrínseca com a educação, porque é por meio de um processo educativo que se passa o conhecimento das técnicas do trabalho às próximas gerações (SAVIANI, 2007).

Na visão de Marx, a educação politécnica não se restringiria a técnicas de trabalho, mas sim incorporaria o domínio dos conceitos científicos que o embasam. Em outras palavras, o autor concebe uma compreensão de todo processo produtivo, com domínio da técnica e tecnologia, cujo resultado é a superação da divisão do trabalho intelectual e manual pela apreensão técnica e científica dos processos de produção (LAUDARES; QUARESMA, 2007). Desta forma, a integração entre o trabalho manual e intelectual pode elevar a classe trabalhadora por meio da negação do trabalhador unilateral, alienado e expropriado de conhecimento, e promover, então, uma formação mais completa.

Assim, o termo politecnicidade, em sua essência, refere-se à superação da dualidade da educação. A politecnicidade pode promover, aos trabalhadores, o mesmo nível de educação destinado à elite da sociedade, favorecendo a emancipação humana e a transformação social. Diverge do sentido estrito da palavra, de polivalente, de muitas técnicas, afinal a própria configuração do sistema capitalista já pressupõe uma qualificação do trabalhador em diversas frentes, com o objetivo de abrir o leque de possibilidades de enquadramento funcional.

A politecnicidade aqui é apresentada no sentido político do termo, a partir dos conceitos de Marx e Gramsci de superação da dualidade, que transporta para a educação a divisão social e técnica do trabalho (CIAVATTA, 2014). Compreende-se que a politecnicidade seria um caminho para uma educação integral, uma formação completa fundamentada desde a Grécia antiga, numa busca utópica pela formação de um homem completo. Termo este desenvolvido por Marx como omnilateral, com fundamentos no pensamento socialista.

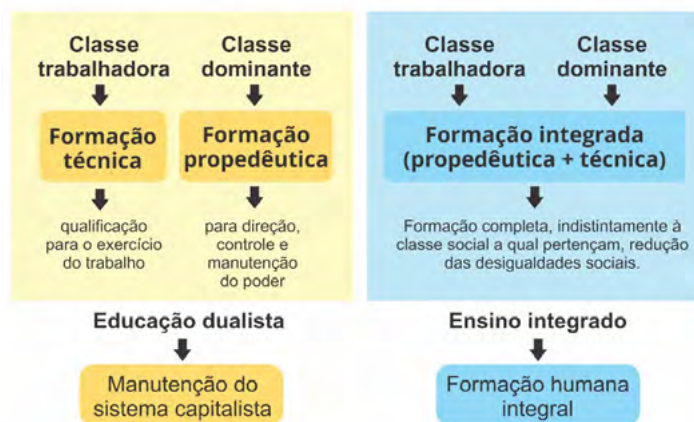
Assim, enquanto que a omnilateralidade dependeria de uma superação da sociedade capitalista, mediante a democratização dos processos de produção, de forma a romper com a lógica da dominação historicamente construída, a politecnia, por sua vez, se realizaria no âmbito da sociedade do capital. Promoveria uma educação técnica e política, teórica e prática da classe trabalhadora para a compreensão de sua própria condição social e histórica como ponto de partida para a transformação social, o que representaria uma travessia para a formação omnilateral (SOUZA JUNIOR, 2009).

O conceito de politecnia, assim entendida como uma possibilidade de superação das condições sociais impostas pelo sistema capitalista, deu origem ao que se denomina como Ensino Integrado, que corresponderia a ir além da sua definição de articular educação geral e educação profissional. Isso faz emergir um novo conceito, onde a educação tem fins de mitigar as desigualdades entre as classes sociais, no sentido de uma formação “integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo” (CIAVATTA, 2014, p. 198).

Percebe-se uma equivalência entre o termo formação omnilateral e formação integral, ambos com o mesmo propósito de uma formação humana em todos os aspectos. Entretanto, o conceito de formação integrada, apesar de ter fundamentos na educação socialista de uma formação completa e omnilateral, tem sua origem na década de 70, nas discussões acerca da profissionalização compulsória¹, e da LDB de 1990, com o objetivo de superar a dualidade da educação, e em defesa da escola pública (CIAVATTA, 2014).

1 Instituída pela Lei n. 5.692/71, a profissionalização compulsória no Ensino Secundário valorizava o ensino de conteúdos utilitários e práticos, atendendo às necessidades de produção, em detrimento à formação humanística, passo ao qual o Ensino Superior se destinaria, inevitavelmente, às elites (ZIBAS, 2005, p.1069).

Figura 01 - Educação Dualista e Ensino Integrado.



Fonte: as autoras.

Ao idealizar um currículo politécnico ou integrado, busca-se a ênfase no trabalho como princípio educativo, ou seja, propõe-se uma integração entre educação e trabalho, entre uma educação geral aliada à prática do trabalho produtivo, no sentido de promover a equidade na educação, e romper com a dualidade estrutural que mantém e reproduz desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, o currículo integrado se apresenta enquanto travessia à formação integral. Compreendemos o currículo como espaço de poder, muito além de conceitos técnicos de eficiência, categorias psicológicas ou grade de conteúdo. O currículo é também o resultado de um processo histórico e de disputas de poder. A depender da abordagem curricular, tem-se a fragmentação por disciplinas e tempos, bem como a hierarquização de conhecimentos. É também por meio do currículo que se transmite a ideologia dominante. Assim, o currículo não pode ser entendido sem uma análise das relações de poder que o envolvem nos diferentes períodos históricos (SILVA, 2005).

Por fim, o que percebemos é que o Ensino Integrado se apresenta, por vezes, vinculado ao Ensino Médio, articulado à formação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo, porém é muito pouco desenvolvido no âmbito da formação docente. Linkowski, Campolin e Raymundo (2020) apontam a necessidade da formação docente para a atuação no Ensino Integrado, devido às suas especificidades. Entretanto, faz-se necessário e urgente que o professor

seja visto enquanto trabalhador e formador de novos trabalhadores. Assim, é imprescindível que também a sua formação abarque o conhecimento da relação trabalho e educação, além das finalidades sociais da docência, porque esse saber empodera o professor para buscar alternativas pedagógicas, para superar a dualidade mantida, para uma formação integral dos sujeitos.

O Ensino Integrado, para a formação docente, se apresenta como um contraponto às formações continuadas de professores que propagam esquemas práticos (ou predominantemente teóricos), voltados à solução de demandas imediatas, o que torna o professor um reproduzidor de modelos pré-fabricados sem o devido amparo teórico (SCALCON, 2008). Almeida (2020, p. 37), com base nos estudos de Ramos (2008), explica que o Ensino Integrado:

[...] não se trata de uma abordagem mecanicista, num esforço em relacionar, numa relação causa-efeito, fatos e conceitos, mas preocupa-se com a historicidade do conhecimento, retomando o sentido de um ensino histórico e dialético (ALMEIDA, 2020, p.37).

Assim, ao propor um currículo integrado voltado à prática pedagógica, é preciso reconhecer o valor da prática docente tanto quanto o valor da teoria, e de maneira indissociável, de forma a culminar na práxis pedagógica, embasada na relação trabalho e educação, e nas finalidades sociais desta profissão dentro do contexto histórico de lutas, avanços e retrocessos da educação. Ao olhar para o todo, entendemos que o currículo é como um ponto de partida para a transformação da escola, e esta, por sua vez, tem o potencial de produzir impactos na sociedade.

Neste livro, apresenta-se uma proposta curricular para a formação continuada docente, que tem por horizonte promover um maior engajamento ético-político, possibilitando avanços à formação integral. Compreendido o seu objetivo final, antes de adentrar a proposta curricular propriamente, faz-se necessário perpassar outros dois elementos fundamentais neste processo: o currículo e a formação docente.

*“Não se pode pensar currículo sem se pensar o professor e a sua formação”
(Antonio Flávio Moreira).*

CURRÍCULO: PERCURSO, IDENTIDADE E PODER.

O livro *The Curriculum* de Bobbitt (1918) é considerado um marco para o estabelecimento do currículo como um campo de estudos. Seus estudos questionam as finalidades da educação, apesar de claramente defenderem uma educação voltada aos princípios tayloristas. A visão do currículo como um documento de organização de conhecimentos meramente burocrático permaneceu vigente até a década de 80, como uma representação típica das teorias tradicionais do currículo (SILVA, 2005, p. 22). Sacristán (2013) afirma que o conceito estabelecido de currículo, enquanto delimitador de conteúdos e períodos, serve como instrumento de constituição de regras e controles à escolarização e às pessoas.

No Brasil, a década de 20 foi marcada por um olhar sobre as funções do Estado, na tentativa de encontrar novos rumos frente à industrialização. Nessa época, as teorias progressistas americanas e europeias ganharam espaço junto aos teóricos e educadores brasileiros. Anísio Teixeira introduz o conceito das disciplinas escolares como instrumentos com o objetivo de formar indivíduos para o convívio em sociedade. A Escola Nova traz princípios para a elaboração de currículos a serem norteados para ambientes escolares mais democráticos, com processos ativos de ensino e aprendizagem, com uma relação de cooperação professor-aluno e uma contextualização dos conteúdos com a realidade social do aluno. Fernando de Azevedo, por sua vez, enfatiza a modernização curricular por meio de tarefas sociais do sistema escolar. Tais reformas demonstram um potencial de se romper com a escola tradicional, tendo em vista que oferecem novas diretrizes à prática curricular (MOREIRA, 1990).

A partir da década de 60, surgem as teorias críticas do currículo, que atentam para um olhar técnico das teorias tradicionais às relações de poder e identidade. Estas novas teorias proporcionam uma nova forma de compreensão

do currículo. “Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2005, p. 30). Destacam-se os estudos acerca da transmissão ideológica dos currículos para perpetuação do modelo capitalista, apresentados por Louis Althusser, assim como os estudos de Michael Apple (1979), que reforçam o entendimento de que o currículo não se constitui neutro, mas que a seleção dos conhecimentos reflete interesses das classes dominantes. Ainda, nas análises de Henry Giroux sobre a exclusão do caráter histórico e social dos conhecimentos, é evidenciada a contribuição do currículo para a reprodução das desigualdades sociais (SILVA, 2005).

Em análise aos estudos de Apple, identifica-se que a relação entre ideologia e educação, para o sociólogo americano, consiste na recriação contínua de condições necessárias para a perpetuação da hegemonia ideológica, seja no currículo prescrito ou por meio de atitudes e valores, componentes do currículo oculto², de forma a naturalizar desigualdades que mantêm o processo de acumulação do capital e contribuem para conhecimentos essenciais à produção, distribuição e consumo.

Enquanto as teorias críticas do currículo deslocam o olhar do como fazer o currículo para o que o currículo faz, os estudos de Apple direcionam as reflexões para: por que esses conteúdos e não outros, quais relações de poder estão envolvidas nos processos de seleção dos conteúdos e qual a origem desse conhecimento. Assim, na visão de Apple, é por intermédio do currículo que a escola legítima e cativa à aceitação o modelo de sociedade que confere poder a determinada classe de controlar outra, e que secciona e seleciona a distribuição de conhecimentos sob uma lógica política e econômica, assim como também reflete movimentos de contestação e resistência.

Apesar de não versar especificamente na área curricular, Paulo Freire (1987), em sua crítica à Educação Bancária e por sua proposta de uma Educação Problematicadora, traz contribuições relevantes ao campo do currículo, por meio do enfoque na experiência dos educandos como princípio de elaboração de temas geradores, que devem nortear, então, os conteúdos a serem abordados

2 O termo currículo oculto é desenvolvido por Michael Apple (1982) como um conjunto de normas, valores e disposições implícitas no ensino, e por pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial (SILVA, 2005).

nos currículos escolares. Freire (1987, p. 32) reforça o pensamento acerca da transmissão ideológica ao afirmar que o homem oprimido não luta por sua liberdade, mas sim para tornar-se opressor:

A estrutura do seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. [...] O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora.

Em sua concepção de educação bancária, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber – “Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (FREIRE, 1987, p. 58). Assim, sua superação para uma libertação autêntica implica em compreender os homens como “corpos conscientes”, na ação e reflexão sobre o mundo com fins de transformação, “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 67).

Paulo Freire tornou-se referência mundial na definição de uma educação ideal, que influenciou e ainda influencia teóricos, educadores e políticas públicas. Assim como Freire não buscou teorizar sobre o currículo, Saviani (2011) também não tinha tais objetivos ao apresentar o seu livro *A Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações* (SILVA, 2005). A partir da dialética marxista, Saviani (2011), ao discorrer sobre a finalidade da escola, ressalta que é a partir do saber sistematizado pela humanidade que se estrutura o currículo, refutando a ideia de currículo enquanto conjunto de atividades da escola, de programas de disciplinas. Este autor chega à conclusão de que o currículo é a escola desempenhando a função que lhe é própria, de transmissão-assimilação do saber sistematizado, ou seja, de viabilizar a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, garantindo o acesso da população à cultura letrada. Ele afirma ainda que as demandas da sociedade devem nortear os conteúdos curriculares devido ao processo educativo configurar-se como um fenômeno complexo.

Por meio dos princípios das teorias críticas, compreende-se que o currículo é um espaço de poder, muito além de conceitos técnicos de eficiência, categorias psicológicas ou grade de conteúdo. O currículo é também o resultado de um processo histórico e de disputas que culminam em formas curriculares (SILVA, 2005). Estas, por sua vez, podem e tendem a se apresentar fragmentadas

por disciplinas e tempos, com uma hierarquização de conhecimentos. Assim, o currículo não pode ser entendido sem uma análise das relações de poder que o envolvem, nos diferentes períodos históricos (SILVA, 2005).

Para Moreira (2002), as influências da pós-modernidade às teorias curriculares indicam novos olhares sobre objetos culturais. O currículo passa a ser compreendido como “um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades [...], um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados” (MOREIRA, 2002, p. 15). Para o autor, é necessário revisitar os ideais utópicos das teorias críticas frente aos questionamentos produzidos pela pós-modernidade, valorizando conhecimentos e práticas não-hegemônicas, da renovação das escolas e currículos a uma nova epistemologia calcada na solidariedade, na democracia e na redução do processo de silenciamento dos discursos e subjetividades dos reprimidos. Ao conceituar currículo, Silva (2005, p. 150) afirma que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p.150).

Com estes fundamentos, compreendemos que a construção curricular envolve muito mais que apenas uma divisão de conteúdos em tempos escolares, mas se torna um espaço de disputas e contradições que norteia as ações escolares. Desta forma, corroborando com Moreira (2002), ao idealizarmos uma sociedade mais justa, é necessário que o currículo tenha, como horizonte, uma perspectiva que desafie o que está posto, abrindo novas possibilidades. A defesa de um currículo integrado se traduz na defesa de uma educação pública gratuita para todos, que possa reduzir as desigualdades sociais.

Entretanto, sabemos que o currículo prescrito é um e o currículo real é outro, ou seja, entre o que está escrito e o que se efetiva em sala de aula existe um universo metodológico e dois sujeitos essenciais: o professor e o aluno. Um currículo integrado não garante uma formação integrada, pois depende ainda de práticas pedagógicas integradoras, que estabeleçam a indissociabilidade da teoria e prática e, essencialmente, de um compromisso ético-político com o

objetivo final de uma formação integral dos sujeitos e de transformação social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Nessa perspectiva, um currículo integrado, voltado à formação continuada docente, se traduz em um olhar para o desenvolvimento profissional docente na perspectiva de aprofundamento teórico-prático, explorando a relação trabalho e educação em uma abordagem local e global, entre o conhecimento e o autoconhecimento, entre o conhecimento sistematizado e a prática escolar. Para a nossa melhor compreensão, vamos nos aprofundar um pouco mais acerca da formação continuada docente.

*“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo”
(Paulo Freire).*

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE ENQUANTO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Inicialmente, é necessário reconhecer a formação continuada docente como um processo permanente e complexo frente à mutabilidade da sociedade, das ciências e da tecnologia, em contraposição às formações fragmentadas e estanques. A revisão de estudos acerca das políticas de formação continuada docente, entre os anos 2000-2010, por Penna, Bello e Jacomini (2018), evidencia como as políticas educacionais impõem o alinhamento das formações continuadas de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e às reformas educacionais, ressaltando-se a concordância discursiva de professores, técnicos, pesquisadores e políticos quanto à importância da formação continuada de professores na concepção de melhoria das competências profissionais do professor e, conseqüentemente, da qualidade da educação. Porém, faz-se necessário um alerta para a incongruência entre as propostas de formação e as demandas dos professores, a descontinuidade ocasionada pelas trocas de governo e a descontextualização com a realidade escolar.

Tardif (2014) enfatiza sobre os saberes docentes e a necessidade de tornar-se um sujeito de sua própria formação. O autor ressalta a importância da formação em serviço, na escola, com potencial de fomentar maior interação e colaboração entre os pares, e um novo olhar para a própria realidade. Para o autor, o saber profissional está intimamente relacionado à vida pessoal, ao convívio em sociedade, além de sua formação inicial e suas experiências escolares pessoais.

Este entendimento reforça a ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional do professor, não se constituindo em formações estanques, mas em um processo contínuo e a partir do próprio docente, entre pares, não em um processo hierarquizado, onde se repassam conhecimentos,

por vezes seguindo-se um modelo acadêmico com pouco impacto na prática pedagógica (PONTE, 1998).

Ressalta-se que o termo desenvolvimento profissional possui diferentes interpretações, como apontado na pesquisa de Fiorentini e Crecci (2013), o que deixa lacunas para cursos e oficinas esvaziados e redundantes, incluindo-se distorções que retrocedem à racionalidade técnica. Contudo, o estudo aponta também que se constitui clara e essencial a participação plena dos professores no processo formativo, com ênfase para a relevância da criação de grupos de reflexão e comunidades de investigação, da contextualização e estreitamento da relação teoria e prática para promover e catalisar o Desenvolvimento Profissional Docente (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 21).

Ao refletir sobre uma formação continuada docente, nos princípios da politécnica, busca-se entrelaçar os métodos e técnicas diferenciadas de ensino, com embasamento teórico, direcionadas a uma formação para além do mercado de trabalho, numa visão ampla e crítica de sua função social enquanto formador de novos trabalhadores. Esta visão pode apresentar-se antagônica a inúmeros cursos de formação como se estruturam atualmente, ora direcionando-se a estudos teóricos e distanciados da prática, ora estritamente práticos, com pouco ou nenhum embasamento teórico.

Scalcon (2008) analisa o caráter pragmático das políticas de formação docente, e afirma que este pragmatismo está relacionado à forma de encarar a prática docente como um fim em si mesma, o que torna o professor um reproduzidor de modelos pré-fabricados de desenvolvimento de alunos autodirigidos, sob o pretexto de uma maior autonomia. Compreende-se que esse modelo de formação visa, na verdade, uma homogeneização da prática pedagógica, na lógica do capital. Scalcon (2008, p.41) critica a centralidade das competências na prática, sem um embasamento teórico que a fundamente:

Assim, a prática, como fonte de conhecimento prático, é que garantiria eficácia à ação pedagógica, ou seja, no decorrer da ação, produzir-se-ia uma reflexão prática, entretanto não sustentada em mediações teóricas, e sim em “esquemas de ação” ou “esquemas práticos” escolhidos pelo sujeito em função de sua eficácia para responder à imprevisibilidade, às incertezas da prática ou postas pela prática. Disso é que decorre a centralidade na aquisição de competências, e não de conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos.

Diante do exposto, defendemos que uma proposta de currículo integrado para a formação continuada de professores, assim como outras propostas voltadas à prática pedagógica, precisa reconhecer o valor da prática docente tanto quanto o valor da teoria, e de maneira indissociável, de forma a culminar na práxis pedagógica, embasada na relação trabalho e educação, e nas finalidades sociais da prática pedagógica.

Em consonância à perspectiva de práxis pedagógica, os estudos que discorrem sobre o Ensino Integrado compreendem ainda a pesquisa como um princípio pedagógico, e a interdisciplinaridade como uma abordagem curricular. Demo (2006), em seu livro *Pesquisa: princípio científico e educativo*, aborda a pesquisa como uma condição para o pensamento crítico, afirmando que uma postura questionadora promove ao sujeito compreender a sua realidade social, o qual pode intervir de maneira consciente em relação às estruturas dominantes. Enquanto isso, Frigotto (2008, p.44) ressalta o caráter necessário da interdisciplinaridade na construção e socialização do conhecimento, não apenas como método de investigação, mas também no plano epistemológico, de forma a explicitar “as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem”.

Convém esclarecer que se entende o currículo como ponto de partida para a transformação da escola e esta, por sua vez, é vista com o potencial de produzir impactos na sociedade. Assim, um currículo integrado para a formação continuada de professores visa promover maior engajamento ético-político, possibilitando avanços à formação integral.

O que aprendemos até aqui...



Com as bases apresentadas, até aqui, é possível apreender:

(1) que o ideal que se busca é uma formação integral, e que o currículo integrado e, conseqüentemente, o Ensino Integrado se apresentam como travessia dessa educação tradicional e dualista para uma formação humana em toda sua totalidade.

(2) compreendemos também o que é um currículo e o poder que ele possui para essa mudança, assim como o papel fundamental do professor na formação dos novos trabalhadores, o que implica um compromisso ético-político de transformação para que essa formação integral seja mais tangível.

(3) Vimos ainda que o professor, enquanto trabalhador, necessita de uma formação não alienada, reiterando, ao longo da vida, a importância da formação continuada docente enquanto desenvolvimento profissional.



Para compreender o que é, então, essa estrutura curricular diferenciada, estruturada sob competências e habilidades que acreditamos ser capaz de promover avanços ao Ensino Integrado e à Educação Profissional e Tecnológica, o que se apresenta, a seguir, é o percurso da pesquisa exploratória, afinal, como podemos conceber um currículo de formação docente sem saber quem são, quais as vivências e expectativas de futuro desses profissionais?

*“Você é prisioneiro do caminho que segue,
somente a neve inexplorada é livre”
(Aaro Hellalkoski).*

A RECEITA É A INEXISTÊNCIA DE RECEITA

Este livro é resultado de pesquisa intervencionista, cujo foco foi um grupo específico de professores egressos de cursos promovidos pela Rede MAES, nos anos de 2017 e 2018. Assim, essa intervenção curricular é uma continuidade da formação, desenvolvida no ano de 2019. A partir do estudo dos dois primeiros cursos aplicados, foi idealizado e vivenciado um currículo sob a perspectiva de uma formação integral, porém estruturado em competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a formação.

No capítulo seguinte, abordaremos mais detalhadamente o que é a Rede MAES e os cursos ofertados. Porém, cabe destacar aqui a metodologia da pesquisa, a fim de se explicar que não existe uma receita para a elaboração de um currículo destinado à formação continuada docente sem se considerar as necessidades reais do professor, sob a pena de recairmos sobre o erro de uma formação desconexa da realidade da sala de aula. De forma que se torna necessário explicar alguns passos de como chegamos à estrutura curricular para que, talvez, eles possam servir como base para outros contextos e outras formações.

Assim, a pesquisa realizada se fundamentou nos princípios de pesquisa-ação, de Thiollent (2011), com forte interação entre o pesquisador e a comunidade para o planejamento da ação a ser desenvolvida. O contato prévio com o grupo de professores foi preciso para entender as necessidades da comunidade. Por aproximadamente dois meses, acompanhamos as ações de formação desenvolvidas na fase que antecedeu a construção desta proposta curricular, com o intuito de compreender a relação dialógica entre professores-formadores e professores-cursistas, e as necessidades de aprofundamento aos estudos do grupo. Isso guiou a tomada de decisões para a ampliação do conhecimento dos envolvidos, bem como a tomada de consciência no plano político e cultural.

A pesquisa-ação se propõe a uma intervenção e sua análise, mas, antes, requer um estudo e o planejamento da ação. Na expectativa de deixar essa prática de uma forma mais clara, a figura abaixo representa os passos desenvolvidos durante a pesquisa.

Figura 02 - A metodologia da pesquisa.



Fonte: As autoras.

A primeira fase consistiu, basicamente, na compreensão do contexto de vivência dos professores-cursistas e formadores, buscando apreender suas dificuldades e expectativas. Para isso, foi necessário entender mais sobre os cursos vivenciados em 2017 e 2018. Por isso, a pesquisa incluiu, além de entrevista com os professores formadores e cursistas, o estudo de autores que embasaram os currículos anteriores, assim como a análise de documentos produzidos durante as formações e estudos sobre o modelo educacional finlandês, que teve grande influência nos cursos ofertados. Essa parte exploratória buscou compreender: Quem são? Como atuam? Quais as principais dificuldades? O que esperam de uma formação continuada?

A fase exploratória é de suma importância por revelar os anseios, assim como as resistências. Quanto mais completo é esse diagnóstico, melhor será o planejamento da ação, de forma a atender as reais necessidades de formação.

Entretanto, é necessário não perder de vista o objetivo final de uma formação mais completa, teórico-prática, pois pode ocorrer, com certa frequência, um direcionamento, enquanto solução de problemas imediatos, para formações ora teóricas demais, ora estritamente pragmáticas. Esta fase pode se mostrar desconfortante e instigante, pode evidenciar lacunas capazes de indicar os caminhos a serem trilhados na elaboração curricular.

A fase de planejamento envolveu basicamente a escrita do currículo, mas é importante observar alguns aspectos desse processo. O primeiro deles é que o texto curricular foi elaborado coletivamente, ou seja, os professores se envolveram na construção curricular a partir das reflexões sobre os objetivos, do perfil esperado de egresso e quanto à organização curricular. Esse formato participativo tem suas implicações diretas no sentimento de pertencimento dos professores e na constituição da identidade do grupo.

O segundo aspecto é o embasamento científico da construção curricular, ou seja, o compreender o que é o currículo, as teorias curriculares, o processo histórico e as políticas públicas que direcionam a construção curricular, refutando o “copia e cola” tão comum ao universo escolar. Quanto a esse aspecto, é importante ressaltar: já havia ocorrido um aprofundamento teórico no curso anterior, de forma que o tempo de imersão nesses estudos foi menor, voltado ao desenvolvimento e reflexão das concepções já adquiridas.

Por fim, a proposta teve ainda momentos de questionamento a pré-conceitos que carregamos conosco, oriundos de nossas formações e vivências, buscando ver além do que está explícito, do imediato e da nossa própria alienação.

A fase da ação foi a implementação do currículo, construído conforme a dinâmica estabelecida pelo grupo. A implementação curricular ocorreu durante os meses de fevereiro a novembro de 2019, e compreendeu vinte e três encontros presenciais com carga horária de quatro horas cada, além de atividades individuais e em duplas realizadas em ambiente virtual. Nessa fase, é importante ter consciência das condições materiais para que a formação se efetive. Em outras palavras, precisamos considerar que são professores em serviço, por vezes com uma sobrecarga de trabalho, e isso terá reflexos em sua frequência e desempenho. O sucesso da ação tem relação direta com o objetivo pretendido e com as condições materiais para que ele se efetive.

A fase de avaliação, por sua vez, busca apreender as impressões, sentimentos dos professores que vivenciaram a formação, os aspectos positivos e pontos a serem alterados ou melhorados. Nesse momento, vale ressaltar que o currículo não é estático. Assim, algumas adaptações podem ocorrer durante o percurso. Um currículo muito engessado pode desmotivar o grupo ao gerar um sentimento de que suas angústias não estão sendo ouvidas. É importante lembrar que as pessoas são singulares, e, quase sempre, não se encontram no mesmo nível ao iniciarem a formação, bem como não chegam ao mesmo nível no final dela.

Aqui apresentamos um panorama geral do percurso para a concepção do currículo e os pontos mais importantes a serem considerados em cada fase. A seguir, vamos apresentar os resultados da pesquisa exploratória que norteou a elaboração curricular. Convém informar que parte das bases conceituais e estruturais da matriz curricular construída tem influências diretas do sistema educacional finlandês, a partir das experiências de formação pedagógica realizadas nesse país por um dos autores³ desta obra.

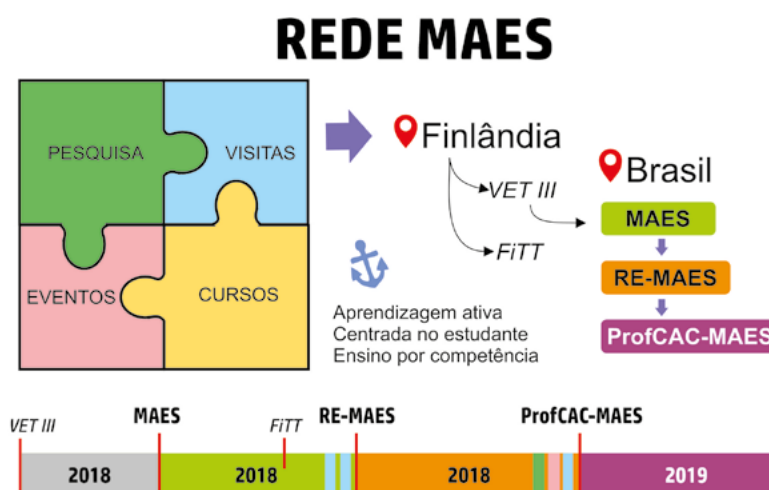
3 Disponível em: <https://blog.hamk.fi/global-education/metamorphose-uma-palavra-complexa-e-significativa-metamorphosis-a-complex-and-a-meaningful-word/>. Acessado em: 17 maio 2021.

*“A mente que se abre a uma nova ideia
jamais voltará ao seu tamanho original...”
(Albert Einstein).*

AS TRAMAS DA REDE

A Rede MAES se constitui em um aglomerado de cursos de extensão, projetos de pesquisa, visitas técnicas e participação em eventos nacionais e internacionais, organizados com o intuito de promover formação continuada a docentes de diferentes regiões do Brasil. A Rede MAES é coordenada por professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica egressos dos Programas Vocational Education and Training (2016) - VET III e Finnish Training Trainers (2017) - FiTT, ambos realizados na Finlândia. Atualmente, os cursos ofertados pela Rede MAES são espaços de ação-reflexão-ação do grupo de pesquisadores e estudantes vinculados ao Núcleo de Pesquisas e Estudos Aplicados em Aprendizagem Ativa, na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (NUPAT)⁴.

Figura 03 - Rede MAES.



Fonte: as autoras.

4 Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/277804>. Acessado em: 17 maio 2021.

O primeiro curso foi desenvolvido em 2017, denominado Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Estudante do Século XXI - MAES. Este teve como referência o programa VET - Vocational Education and Training - Professores para o Futuro, realizado na Finlândia. O VET é resultado de uma parceria Brasil-Finlândia, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e através das universidades finlandesas de ciências aplicadas HAMK, localizadas na cidade de Hämeenlinna, e TAMK, localizada em Tampere.

O MAES objetivou promover formação continuada a professores da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O currículo do programa é estruturado por competências de natureza transdisciplinar⁵, e organizado por eixos temáticos. A partir das vivências no programa VET III, alguns professores, de diferentes Institutos Federais, constituíram uma rede colaborativa, a Rede MAES, e se propuseram à concepção do curso MAES, em uma ressignificação do programa VET à realidade educacional brasileira⁶.

O segundo curso da Rede foi ofertado em 2018, como uma continuidade da formação de 2017. O curso denominado Rede de Formadores em Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Estudante do Século XXI - RE-MAES nasce em aproximação ao modelo de outro programa Brasil-Finlândia, o FITT - Finnish Training Trainers, também realizado na Finlândia. O Programa FITT foi oferecido a alguns professores brasileiros egressos das edições do programa VET, com o objetivo de “formar formadores para multiplicar os conhecimentos construídos com os Educadores Finlandeses” (VIEIRA; CHEDIK, 2018, p. 556).

O currículo do FITT teve foco na formação continuada de professores para o desenvolvimento de competências e habilidades de comunicação; planejamento e desenvolvimento de currículos baseados em competências; implementação de cursos para aperfeiçoamento pedagógico; desenvolvimento de materiais de ensino; criação de redes de trabalho e cooperação; e antecipação de tendências da educação e do mundo do trabalho. O curso RE-MAES, na mesma vertente, objetivou promover espaços de aprendizagem colaborativa

5 A transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas, e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999).

6 Fonte: artigo de autoria de Azenaide Abreu SOARES-VIEIRA, Conceição de Maria Cardoso COSTA e Essi RYYMIN, não publicado.

para a construção de um currículo de formação continuada de professores engajados em competências com a adoção da metodologia de aprendizagem baseada em projeto.

Além das influências finlandesas, em menor escala, observou-se que os cursos ofertados pela Rede MAES, em 2017 e 2018, têm também referências ao Projeto Âncora, desenvolvido desde 1995 em Cotia-SP, em especial quanto à concepção dos níveis de autonomia a serem conquistados no decorrer do percurso formativo.

O Projeto Âncora, visitado pelos professores na segunda fase do MAES, tem sua base em valores a serem desenvolvidos. A educação é centrada no estudante e o foco em uma educação integral, cuja estrutura curricular valoriza a pesquisa, os projetos de interesse do estudante, ambientes e tempos escolares flexíveis, avaliação contínua, formativa e sistemática⁷. A aprendizagem funciona por meio de Núcleos de Projetos, sendo a designação do estudante a determinado núcleo pelo seu grau de autonomia: Iniciação, Desenvolvimento ou Aprofundamento. Os estudantes têm contato com todo o conteúdo obrigatório, e constroem seu próprio currículo, de acordo com os seus interesses, planejando os estudos com o acompanhamento de um tutor. A autonomia também é incentivada pela participação dos estudantes em assembleias e na solução de problemas (POSSEBON, 2016).

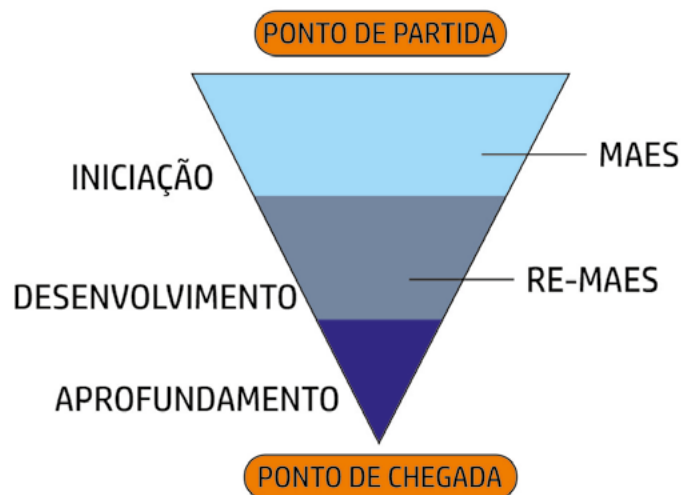
Os níveis de autonomia

Aproximando-se a esse conceito de autonomia e construção do próprio currículo, perceberemos que, durante o percurso formativo da Rede MAES, o como fazer o currículo estrutura-se, ao longo do processo, por meio de diálogos constantes entre o grupo, nas demandas que surgem dos contextos escolares e da autoavaliação constante. Isso implica que o currículo prescrito torne-se flexível, adaptando-se às necessidades que surgem no decorrer da formação, conforme os interesses do grupo.

7 Informações extraídas do site do Projeto Âncora. Disponível em: <https://www.projetoancora.org.br/>. Acessado em: 10 de janeiro de 2020.

Ainda em aproximação ao Projeto Âncora, no entendimento de que o RE-MAES seria uma continuidade do MAES, adotou-se nos cursos os níveis de autonomia. Isso ocorreu porque havia um entendimento de que para o sucesso do uso da abordagem metodológica ativa, os professores precisavam, inicialmente, ter vivenciado métodos e técnicas coerentes com esta abordagem. Dessa análise, concluiu-se que o MAES estaria equivalente à fase de iniciação, e o RE-MAES à fase de desenvolvimento, de forma que permanecia o anseio quanto a uma nova formação que contemplasse o último nível, o de aprofundamento, perspectiva que inspirou a criação, pelos próprios cursistas, de um currículo de formação docente denominado Comunidade de Aprendizagem Colaborativa entre Professores - ProfCAC-MAES, conforme demonstrado na figura 04.

Figura 04 - Níveis de autonomia.



Fonte: as autoras.

Um ponto importante neste contexto é que a criação do currículo do curso ProfCAC-MAES ocorreu durante a primeira fase do RE-MAES. Entretanto, a vivência da segunda fase não proporcionou o aprofundamento almejado, de forma que, em plenária, o grupo concluiu que estaria em um entremeio no nível de desenvolvimento e aprofundamento, o qual foi denominado de amadurecimento. Assim, o RE-MAES abarca dois níveis: desenvolvimento e amadurecimento, e dá

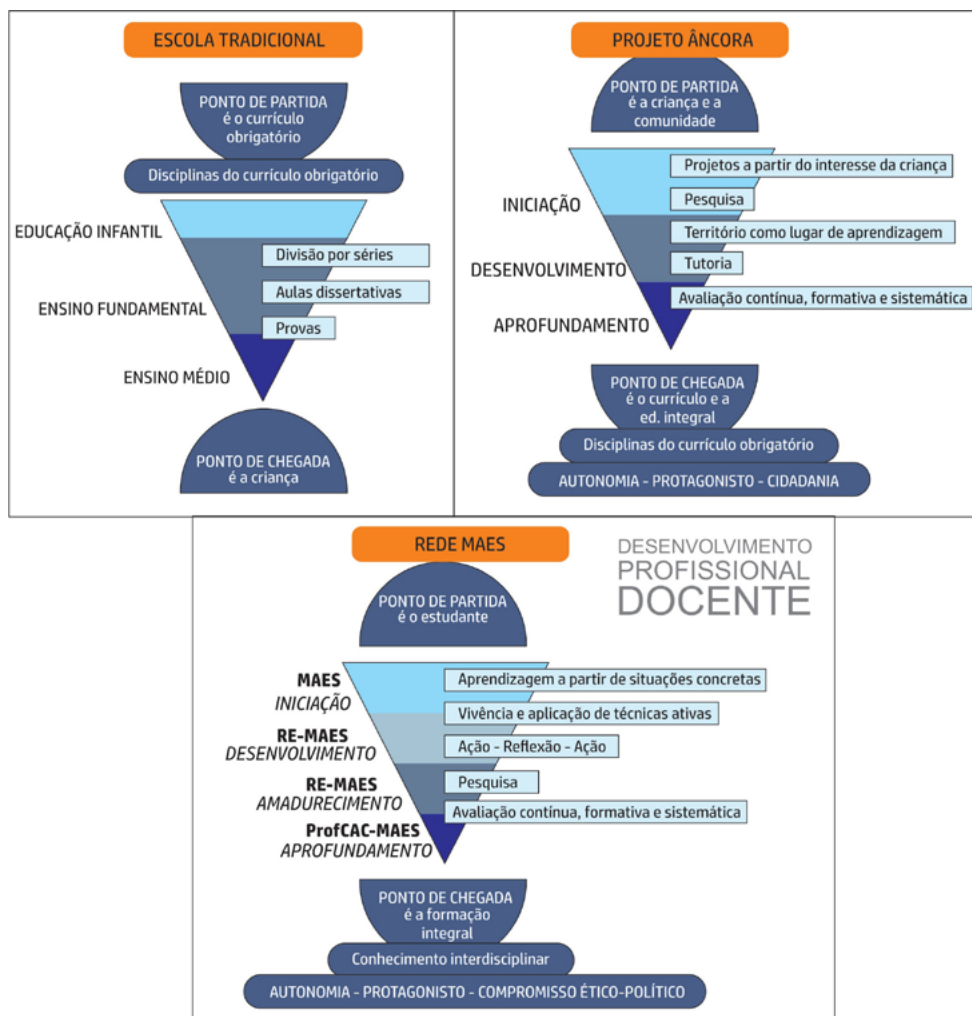
início à concepção de uma comunidade de aprendizagem, cuja finalidade é a busca pelo nível de aprofundamento.

Nesta compreensão dos níveis de autonomia, adotados pela Rede MAES, percebemos uma gradual alteração nos métodos de ensino utilizados nos cursos. Uma evolução progressiva da vivência de métodos baseados em problema e projetos de intervenção, no MAES, para uma iniciação ao método baseado em pesquisa, no RE-MAES.

Observa-se ainda que, em aproximação ao modelo finlandês, a abordagem pedagógica evidenciada nos currículos dos cursos da Rede MAES segue a filosofia de aprendizagem centrada no estudante, *student centered learning*. Esta prática docente parte do estudo de situações-problemas, propostas pelo formador, em diferentes níveis de complexidade, a partir de temas previstos para o alcance de competências e habilidades esperadas. O estudo é realizado em grupo, envolvendo discussões para formulações de hipóteses, momentos de estudo individual e uma nova discussão do problema em grupo (BERBEL, 1998).

Assim, a análise da fase exploratória permitiu constatar que a abordagem metodológica dos cursos MAES e RE-MAES, de uma maneira geral, segue os princípios da aprendizagem baseada em problema e projeto, conforme o modelo de educação finlandesa, variando-se a ênfase em determinadas técnicas conforme os níveis de autonomia dos professores, que, por sua vez, fazem referência ao Projeto Âncora.

Figura 05 - Comparativo entre os níveis de autonomia.



Fonte: imagem adaptada do Projeto Âncora⁸.

Observa-se que a figura 05 identifica convergências e divergências entre a proposta curricular da Rede MAES em relação à escola tradicional e Projeto Âncora. O próximo tópico apresenta a nossa percepção quanto à abordagem

8 Disponível em: <https://www.projetoancora.org.br/pedagogia>. Acessado em: 17 maio 2021.

metodológica dos cursos ofertados pela Rede MAES conforme os níveis de autonomia apresentados.

A abordagem metodológica

Por esta compreensão quanto aos níveis de autonomia do professor-cursista e suas influências nas metodologias utilizadas, o curso MAES (iniciação) explora, com maior ênfase, o método de aprendizagem baseado em problemas, priorizando aqueles que emergem da realidade dos professores-cursistas para o desenvolvimento de atividades teórico-práticas direcionadas por um professor-formador. Há também uma iniciação ao método de aprendizagem por projetos, na intenção de construção de projetos de intervenção em sala de aula.

O RE-MAES, por sua vez, tem sua fase de desenvolvimento marcada pela transição de uma aprendizagem por problema a uma aprendizagem baseada em projetos, onde o professor-cursista é estimulado a uma intervenção ou ao desenvolvimento de uma tecnologia educacional sob a orientação de um professor-formador. O método de aprendizagem por projeto ganha maior ênfase na fase de amadurecimento do curso, quando os professores-cursistas passam a formar colegas inscritos no curso MAES, ofertado em 2018. A segunda fase do RE-MAES também é marcada por uma iniciação à aprendizagem por pesquisa, a partir da concepção da comunidade de aprendizagem, porém a imersão dos participantes no desenvolvimento dos projetos de formação não permitiu o progresso das pesquisas, reforçando, no grupo, o sentimento de continuidade da formação.

Aqui, mais uma vez, retomamos a atenção ao que foi colocado anteriormente quanto à proporcionalidade entre os objetivos do currículo e as condições materiais de sua efetivação. A segunda fase do RE-MAES foi planejada pelos próprios professores-cursistas, porém o que se percebeu, ao final do processo, é que os objetivos estavam muito além do que se poderia prever naquele espaço de tempo, frente às demandas profissionais e às atividades de intervenção propostas na primeira fase.

[...] o MAES tinha uma proposta que, até o meio do ano, eles tinham que apresentar um plano [...] no segundo semestre, eles tinham que desenvol-

ver isso na sala de aula, mas aí eram projetos de grupos, por famílias. No RE-MAES, era um projeto para o grupo, eles tinham que criar um curso de intervenção, um curso, agora eram formadores. A intervenção não seria na sala de aula, a intervenção seria na formação de professores [...] agora eles tinham que olhar para a escola, para os colegas, não mais para a sua aula, olhar os colegas e para eles próprios, e desenhar um currículo em que eles colocassem o que eles acreditavam que o professor precisava aprender (Professor-formador do RE-MAES).

[...] a proposta era o artigo, mas a gente percebeu que não tem perna, a gente já percebeu isso, a pesquisa vai vir para cá, para ProfCAC, porque o que nasceu aqui foi o projeto de pesquisa [...] (Professor-cursista do RE-MAES).

Pelos excertos apresentados acima, evidenciamos, junto ao grupo, como o currículo se desenha no decorrer do processo de formação, sendo conduzido pelas expectativas dos participantes e na reflexão constante das ações realizadas. Compreendemos também que o conjunto da formação, ou seja, a continuidade do MAES em RE-MAES e a constituição da comunidade de aprendizagem, na segunda fase do RE-MAES, constroem uma aproximação com o conceito de desenvolvimento profissional docente que não é imposto, mas sim provocado, instigado. No tópico seguinte, apresentamos uma breve explicação de como se deu esse processo de transição entre o RE-MAES e a criação da comunidade de aprendizagem.

O processo de transição do RE-MAES para a ProfCAC-MAES

A fase exploratória da pesquisa de mestrado realizada constatou que, na primeira fase do RE-MAES (de fevereiro a junho de 2018), os professores foram incentivados à construção de um currículo por habilidades e competências “para a formação de professores em serviço, com base na interpretação das diretrizes trazidas na Base Comum Curricular da Educação Básica e na realidade do contexto social e escolar local”⁹, a partir do que foi vivenciado no MAES e das reflexões quanto às competências exigidas pelo contexto particular de atuação de cada um.

9 Trecho extraído do currículo elaborado pelos professores-cursistas na primeira fase do RE-MAES.

Assim, durante a primeira fase do curso, o grupo se dedica à compreensão do conceito de currículo e de reflexões acerca das políticas públicas vigentes, além de modelos educacionais inovadores para a concepção de um currículo que deveria nortear a sua própria formação na segunda fase. A elaboração desta proposta curricular culminou na criação de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, com objetivos de desenvolver intervenções e produção científica do percurso vivido (MAES e RE-MAES primeira fase), a qual recebeu a denominação de Comunidade de Aprendizagem Colaborativa entre Professores, a ProfCAC-MAES.

Entretanto, durante a segunda fase do RE-MAES (de agosto a novembro de 2018), os professores-cursistas “tomam o curso para si”, em uma imersão do grupo enquanto formadores, o que não permitiu a evolução de conhecimentos acerca da produção científica, conforme haviam previsto no projeto escrito, ao final da primeira fase do curso (currículo da comunidade de aprendizagem). Talvez o grande desafio desse momento tenha sido a percepção, um tanto desconfortante, de que a comunidade de aprendizagem ProfCAC-MAES até então fazia parte do RE-MAES. Ela surge pela demanda do currículo prescrito do RE-MAES, entretanto já se propondo como um percurso formativo próprio. Estando nesse entremeio, os cursistas compreendem que não havia carga horária suficiente, nessa segunda fase do curso, para o desenvolvimento de todas as ações propostas no currículo da ProfCAC-MAES, em especial quanto ao desenvolvimento de produções científicas acerca do que haviam vivenciado nas intervenções, e constatam, assim, a necessidade de um novo curso a complementar esse percurso formativo.

Ao final da segunda fase do RE-MAES, o grupo percebe que não chegou ao fim de um ciclo, mas ao amadurecimento que gerou alicerces para novos conhecimentos e práticas. Este fato, por sua vez, gerou uma expectativa de continuidade da formação para um aprofundamento em pesquisas. Desta forma, nasce a demanda por um terceiro curso de aperfeiçoamento pedagógico, que contemplaria as necessidades da ProfCAC-MAES, especialmente quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências no escopo da aprendizagem por pesquisa.

A organização dos conteúdos nos cursos MAES e RE-MAES

As pesquisas de Costa e Vieira (2018), Vieira e Chediak (2018) evidenciam que os cursos MAES e RE-MAES são estruturados por eixos temáticos que se originam das demandas do grupo, uma concretização das experiências e reflexões críticas dos professores-cursistas e professores-formadores. A construção do currículo, por eixos temáticos, tem relação intrínseca à organização dos cursos VET e FiTT, seguindo o modelo de Aprendizagem Baseada em Projetos.

Cada eixo temático possui objetivos de aprendizagem construídos em forma de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos professores-cursistas, formadas por conhecimento, aptidões, atitudes e valores, cuja referência fundamenta-se no conceito administrativo de gestão por competências (CHAVE¹⁰).

Cada competência organiza de cinco (5) a dez (10) habilidades a serem desenvolvidas, cujas avaliações são feitas por meio de rubricas e dos diferentes produtos previstos para serem construídos ao longo do curso. Estes produtos são denominados de artefatos de avaliação formativa. Um artefato é um produto, uma criação, algo construído ou modificado manualmente, entretanto, quando vinculado à educação, tem sua origem relacionada aos artefatos culturais e seus usos no cotidiano escolar como instrumentos pedagógicos. Assim, os artefatos de avaliação formativa são produções textuais, mídias, imagens e outras formas de representar o aprendizado, que são criadas pelos professores-cursistas e utilizadas no processo de avaliação.

Para uma melhor compreensão quanto à estruturação curricular dos cursos MAES e RE-MAES, elaboramos o quadro abaixo, identificando os eixos de cada curso e uma competência a ser alcançada em cada eixo, de forma a exemplificar essa estruturação.

10 Conceito inicialmente apresentado por Scott Parry (1996) com base nos estudos de McClelland, sob as iniciais C.H.A (conhecimentos, habilidades e atitudes), e, posteriormente, incorporado por duas novas características: valores e entorno (V.E.), envolve saber, saber fazer, querer fazer, crenças e ambiente externo.

Quadro 01 - Eixos e competências dos cursos MAES e RE-MAES.

MAES			
EIXOS E COMPETÊNCIAS			
Ambiente de Aprendizagem	Metodologia	Currículo	Avaliação
Criar ambientes colaborativos de ensino e aprendizagem	Utilizar ferramentas digitais para aprendizagem	Construir currículo integrado	Aplicar diferentes métodos de avaliação, focados no desenvolvimento pessoal e profissional
RE-MAES			
EIXOS E COMPETÊNCIAS			
Comunicação empática	Cultura Digital	Pesquisa Intervenção	Prática Pedagógica
Adotar comunicação empática	Utilizar tecnologias para uma aprendizagem ativa	Desenvolver pesquisa intervencionista	Inovar o ensino em diferentes ambientes escolares

Fonte: adaptado a partir dos textos de Vieira e Chediak (2018) e de documentos elaborados pelos professores-formadores dos cursos MAES e RE-MAES.

O MAES apresenta quatro eixos denominados: (1) Ambiente de aprendizagem, (2) Metodologia, (3) Currículo e (4) Avaliação. As competências são elencadas em cada eixo, com foco na utilização de ferramentas digitais para aprendizagem, construção de currículo integrado, aplicação de diferentes métodos de avaliação focados no desenvolvimento pessoal e profissional, utilização de diferentes métodos colaborativos de ensino aprendizagem e desenvolvimento de atitudes de respeito, solidariedade, afetividade, responsabilidade e honestidade¹¹, valores incorporados pela influência do currículo do Projeto Âncora.

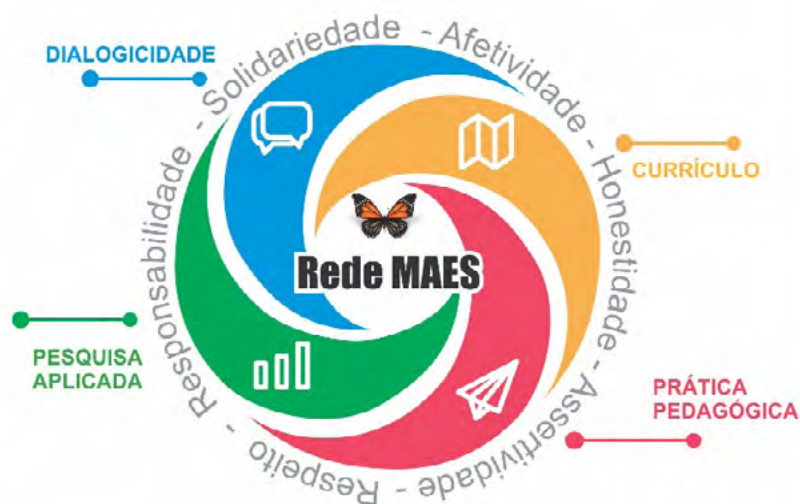
Conforme descrito no projeto, o curso RE-MAES, por sua vez, apresenta como eixos temáticos: (1) Pesquisa Intervenção; (2) Prática Pedagógica; (3) Comunicação Empática; e (4) Cultura Digital. As competências abordadas

¹¹ Fonte: artigo de autoria de Azenaide Abreu SOARES-VIEIRA, Conceição de Maria Cardoso COSTA e Essi RYYMIN, não publicado.

são: desenvolver pesquisa intervencionista, inovar o ensino em diferentes ambientes escolares, utilizar tecnologias para uma aprendizagem ativa e adotar comunicação empática.

Com base nas aproximações possíveis entre os dois currículos, compreendemos que a estrutura curricular dos cursos MAES e RE-MAES pode ser sintetizada por quatro eixos temáticos centrais, que direcionam as diferentes competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada curso, sendo eles: (1) Dialogicidade, (2) Prática Pedagógica, (3) Pesquisa Aplicada e (4) Currículo, os quais se apresentam a seguir.

Figura 06 - Síntese dos eixos temáticos do currículo da Rede MAES.



Fonte: as autoras.

Esta representação (figura 06) identifica como a estruturação curricular dos cursos se aproxima do conceito de currículo em espiral proposto por Bruner, que defende que qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos serão, posteriormente, retomados e aprofundados (MARQUES, 2004). Assim, os eixos permanecem numa relação circular, envolvidos pelos valores que norteiam os currículos.

Conforme descrito no projeto, e em textos publicados pelos idealizadores do curso RE-MAES, os eixos sugeridos apresentam relação direta com os quatro pilares da educação para o século XXI, desenvolvidos por Jacques Delors¹²: o eixo dialogicidade tem relação direta com o aprender a conviver, no exercício do diálogo para a criação de ambientes colaborativos, participação efetiva, resolução de conflitos e comunicação empática; o eixo currículo e pesquisa aplicada se fundamenta no aprender a conhecer, na compreensão do contexto escolar e dos elementos essenciais ao fazer educativo para uma aprendizagem contínua; e o eixo prática pedagógica, por sua vez, relaciona-se ao poder de transformar os conhecimentos em ações, o aprender a fazer, buscando inovar os processos de ensino-aprendizagem. Apresenta-se, na figura, além dos eixos, os valores que norteiam os currículos dos cursos MAES e RE-MAES, reforçando-se os eixos apresentados para o desenvolvimento do quarto pilar, o aprender a ser, priorizando-se, assim, a formação integral dos cursistas.

A representação circular, em aproximação ao modelo em espiral, retrata como o currículo permite que os professores-cursistas tenham acesso a conteúdos novos, assim como permite retomar conteúdos, desenvolver ou mesmo aprofundar conhecimentos, com relação direta ao nível de autonomia de cada professor-cursista e de suas necessidades de aprendizagem. Entretanto, faz-se necessário diferenciar o nível de autonomia, aqui apresentado, com o que seria o nível de aprendizado de cada indivíduo.

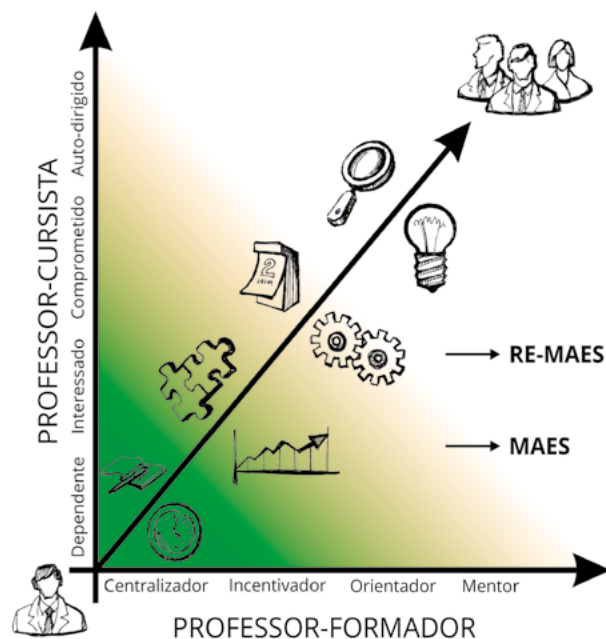
A palavra autonomia vem do grego e significa governar-se a si próprio, possui um caráter filosófico e histórico-político, relacionado à liberdade do sujeito. Na educação, autonomia tem relação intrínseca com as pedagogias libertárias, onde a criança é um sujeito ativo no processo de aprender e ensinar (MARTINS, 2002). A autonomia docente, por sua vez, está relacionada com a consciência e a vivência do professor, da sua responsabilidade com a própria formação e da sua participação ativa nas reflexões do grupo. Desta forma, entende-se que cada indivíduo inicia o percurso formativo em um nível de aprendizado, pelos saberes e vivências profissionais e pessoais que possui, e, a partir disso, é possível estabelecer o seu nível de autonomia, indicando-se, assim, a que curso estaria mais apto.

¹² Os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI foram elencados em um Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, entre 1993 a 1996, e, posteriormente, publicados sob o título Educação: um tesouro a descobrir, em 1999.

O perfil do egresso dos cursos MAES e RE-MAES

A análise do perfil do egresso dos cursos MAES e RE-MAES revela que há uma expectativa de comportamento do professor-cursista conforme o comportamento do professor-formador, uma referência aos estudos de Grow (1991)¹³, o qual defende que é possível atingir um perfil de estudante autodirigido diante de uma ação educadora que cultive certas habilidades do estudante, como a de empoderamento frente à busca pelo conhecimento. Neste sentido, os cursos buscam uma evolução da aprendizagem centrada no professor, típica do ensino tradicional, para uma aprendizagem centrada no estudante.

Figura 07 - Perfil egressos cursos MAES e RE-MAES.



Fonte: adaptação das autoras à imagem de Lehtinen & Jokinen (1993).

13 Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41, 125-149.

A figura 07 trata de uma adaptação à imagem de Lehtinen & Jokinen (1993), apresentada aos cursistas dos programas VET e FiTT, na Finlândia, e que serviu como base para a compreensão dos integrantes dos cursos MAES e RE-MAES quanto ao perfil de egresso desejado por cada curso.

A imagem adaptada acrescenta símbolos ao lado da seta central, que aproxima o perfil do professor ao perfil do estudante que se deseja formar. Essa seta traz dois símbolos em cada estágio de desenvolvimento, que representam algumas características do comportamento de professores-formadores e professores-cursistas durante cada curso.

A partir do ponto inicial da seta, temos o que se traduziria como um ensino tradicional, onde o relógio representa o professor controlador, uma postura comum de professores tradicionais, e o livro caracteriza o resultado do comportamento desse professor controlador, e o estudante, por sua vez, se encontra focado em conteúdos pré-determinados.

Na expectativa de evolução desse perfil, o gráfico simboliza o professor com uma visão ampla, objetivos de aprendizagem bem definidos, o que leva a um quebra-cabeça, sendo o estudante desafiado a encontrar soluções para problemas reais na intenção de montar as peças do conhecimento. O estudo indica que este foi o comportamento do formador durante o curso MAES. Portanto, tem-se, nesse curso, o egresso com perfil interessado.

A engrenagem faz referência ao professor que articula o processo de aprendizagem ao lado do calendário, que remete ao estudante a capacidade de administrar o seu tempo e suas metas. Observou-se que o fio condutor do curso RE-MAES foi o desenvolvimento desse perfil de estudante: um sujeito comprometido com o seu processo de aprendizagem e consciente de suas responsabilidades sociais.

A lâmpada representa o professor inovador, repleto de ideias, e a lupa o estudante pesquisador de sua própria atuação, em busca de ser agente de transformação de seu espaço de atuação, a escola. Esse perfil representa os anseios dos egressos do curso RE-MAES, que os direcionam para a continuação da formação, enquanto pertencentes à Rede MAES, na busca do perfil autodirigido.

Compreensões sobre o MAES e RE-MAES

Concluiu-se, na fase exploratória, que o currículo do MAES e RE-MAES possui, por abordagem metodológica geral, os princípios da aprendizagem baseada em problema e projeto, conforme o modelo de educação finlandesa, variando-se a ênfase em determinadas técnicas conforme os níveis de autonomia dos professores, uma referência ao Projeto Âncora. As influências dos Programas VET e FITT são visíveis, respectivamente aos cursos MAES e RE-MAES, direcionando o perfil do egresso de cada curso.

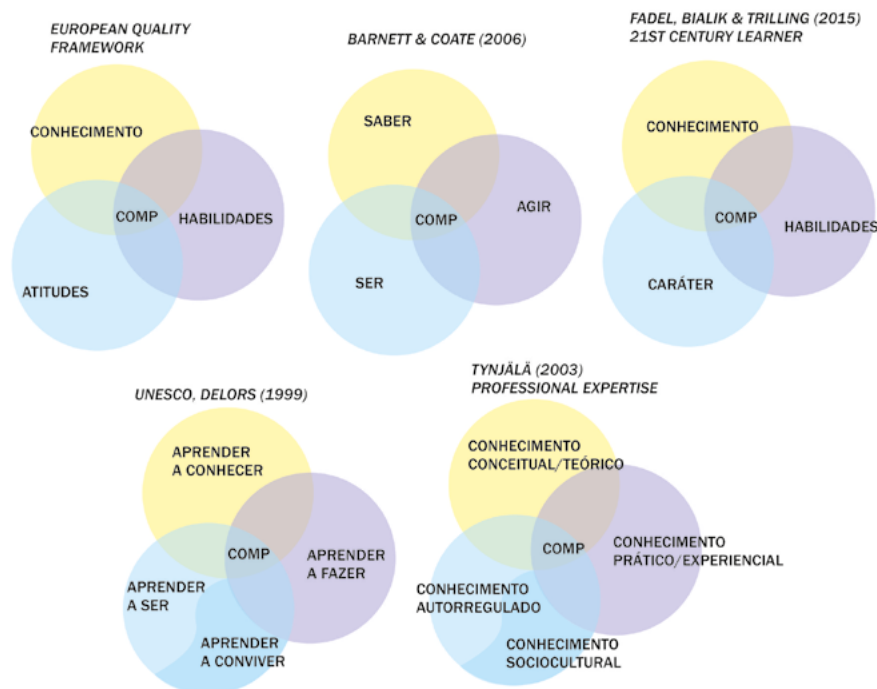
Esta estrutura curricular também se revelou próxima ao modelo em espiral, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades por meio de uma aprendizagem centrada no estudante.

Apesar de não ser um tema recente, a aprendizagem centrada no estudante ainda apresenta-se pouco explorada no Brasil por inúmeros motivos, dentre eles:

- o engessamento curricular frente às políticas norteadoras da educação, que estabelecem a disciplinarização e os conteúdos, resultando em pouca autonomia da escola e dos docentes;
- uma dificuldade dos professores em compreender e transformar o currículo, construindo as competências a partir do que é disposto;
- uma cultura arraigada ao modelo tradicional de ensino e aprendizagem;
- a inexistência de um projeto maior de educação para formação integral dos sujeitos;

Desta forma, é possível inferir que o currículo da Rede MAES apresenta-se inovador no contexto brasileiro, considerando-se, em especial, o seu direcionamento a uma formação continuada docente integrada, com vista ao desenvolvimento intelectual, técnico e humano, em aproximação às competências *knowing, doing, being*.

Figura 08 - Conceituação de competências por diferentes autores e Organizações.



Fonte: SETEC/MEC; HAMK; TAMK, 2019.

Através da figura 08, elaborada por diversos professores da RFEPCT para o Programa BraFF - Brasileiros Formando Formadores, lançado pela SETEC em parceria com as universidades finlandesas HAMK e TAMK, observa-se que as competências (COMP) surgem da intersecção de componentes identificados por diferentes autores e organizações, chegando ao conceito de “domínio de habilidades, conhecimentos e atitudes, considerando objetivos de aprendizagem e o contexto no qual o sujeito está inserido” (SETEC/MEC; HAMK, TAMK, 2019, p. 14).

Assim, os cursos da Rede MAES fundamentam-se na capacitação de professores para a promoção de ações de aprendizagem ativa com finalidades de um ensino-aprendizado diferenciado do modelo tradicional, que impera nas escolas públicas, porém não se constituindo em soluções didáticas prontas, mas

sim em um currículo que se constitui em sua trajetória, o que proporciona maior autonomia no direcionamento conforme as necessidades de formação do grupo. Entretanto, cabe ressaltar que essa flexibilização curricular abre maiores possibilidades ao olhar pragmático e a um foco excessivo nos recursos e metodologias em detrimento aos objetivos finais de aprendizagem.

A formação continuada proposta pela Rede MAES apresenta-se enquanto formação progressiva (ao longo da vida), de maneira dialógica e contextualizada, e o percurso vivido demonstrou a expectativa dos professores quanto à continuidade da formação em um nível de aprofundamento que deu origem ao terceiro curso, vivido pela Comunidade de Aprendizagem Colaborativa entre Professores - ProfCAC-MAES, em 2019, e cuja estrutura curricular apresentamos a frente.

O que o contexto da Rede MAES revelou

Observa-se que foi realizado um minucioso estudo sobre como se constituíram os currículos dos cursos MAES e RE-MAES (currículo prescrito), bem como o que foi efetivamente vivenciado (currículo real) e das relações produzidas entre os sujeitos participantes, levantando inquietações acerca dos objetivos finais destas formações (currículo oculto¹⁴). Percebemos que esta estruturação curricular dos cursos busca o desenvolvimento de habilidades e competências a desenvolverem um perfil esperado em cada curso.

Tendo esse diagnóstico e considerando a literatura acerca da formação integral e do currículo integrado, em especial de autores como Kuenzer (1992), Araújo e Frigotto (2015), Ciavatta e Ramos (2011), entre outros que denunciam a necessidade de um projeto de educação que vise uma formação integral dos sujeitos, em oposição à forma dual que a escola se apresenta e da fragmentação curricular que não corresponde à totalidade social, chegamos, então, a um embate: de um lado autores marxistas, que promoveram duras críticas ao caráter pragmático da Pedagogia das Competências; de outro, um percurso formativo

14 Currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais (SILVA, 2005, p. 78).

baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, que tem como referência um modelo educacional mundialmente reconhecido como de excelência.

A estruturação curricular por competências advém de uma vertente vinculada ao movimento da Escola Nova, que emerge ao final do século XIX, em contraposição ao ensino tradicional. A despeito de sua intencionalidade por uma educação democrática, primada pelo respeito à individualidade do sujeito, esse movimento é marcado por imediatismo e utilitarismo, mantém um olhar profuso às práticas, e renuncia o que se chamaria de dogmatismos, esse objetivo utópico, que acaba por contribuir para uma (con)formação.

Paradoxalmente, a perspectiva politécnica, de origem socialista, retoma a ideia de utopia, a busca por um sentido maior para a educação: a transformação social por meio da socialização do conhecimento científico.

Diante do exposto, o olhar volta-se sob a Rede MAES a fim de identificar aproximações e distorções. O que concluímos é que os cursos ofertados promovem avanços:

1. à superação da fragmentação curricular ao não se constituírem em uma linearidade;
2. no lidar com a incerteza (confiar no processo);
3. nos princípios da aprendizagem contínua, autorreflexiva e contextualizada; e
4. no reforço à dialogicidade e a valores que estimulam a compreensão do outro.

Contudo, notou-se uma (1) ênfase excessiva aos recursos pedagógicos e (2) objetivos de aprendizagem imediatistas, que refletem (3) uma prática pedagógica alienada, consideradas as lacunas que poderiam ser sanadas, ou, ao menos, reduzidas, por meio de um currículo integrado, na perspectiva de uma formação integral.

Dessa forma, recorremos ao ideal de estruturação curricular que permitisse transportar o conhecimento do utilitarismo dado pelas demandas de mercado para um olhar sobre a sua “utilidade social” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68), com objetivos de transformação social e maior comprometimento ético-político na formação docente.

Ao compreendermos que o currículo não é neutro, que ele transmite a ideologia dominante e constitui-se em um espaço de disputas e contradições (SILVA, 2005), uma “arena política de ideologia, poder e cultura” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 67), concluímos que não se pode constituir um projeto de educação que contemple a equidade social sem que haja um engajamento, uma consciência de classe sobre a dualidade estrutural da educação, para que se possa pensar em novas alternativas para a escola, repensando não apenas a prática pedagógica, mas o currículo, as políticas educacionais e a demanda por um projeto maior de educação, como o que transformou a educação na Finlândia.

Tendo em vista as possibilidades de continuidade de formação em nível de aprofundamento, o que se buscou, na pesquisa realizada, foi verificar as possibilidades de aproximação entre essas duas vertentes, aproveitando-se amplamente deste caráter de comunidade de aprendizagem, configurada a partir da segunda fase do RE-MAES, para implementar uma proposta de currículo que pudesse contemplar uma maior dedicação aos conceitos que regem a relação trabalho e educação, de forma a proporcionar conhecimento acerca da dualidade histórica com o propósito de romper com o conformismo das propostas de formação docente, e cujo objetivo final seja uma educação emancipadora, capaz de superar, assim, o caráter pragmático impresso nos cursos anteriores.

O capítulo a seguir apresenta um pouco desse aparente antagonismo entre um currículo integrado e um currículo por competências.

*"Entre o certo e o errado,
eu escolho o caminho inexplorado"
(Clara Baccarin).*

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA E CURRÍCULO INTEGRADO: UMA POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO

Ao nos aprofundarmos nos estudos acerca da formação integral, em sua perspectiva marxista, ou seja, de uma formação omnilateral, nos deparamos com diversos estudos que denotam a necessidade de um currículo integrado, condizente a um projeto de sociedade mais justo e igualitário, ao mesmo tempo em que percebemos extensivas críticas ao desenvolvimento de habilidades e competências, vinculadas, em especial, a uma filosofia pragmática. Assim, antes de iniciar a construção de uma proposta curricular que tem por objetivo final uma formação mais completa e menos pragmática, considerando o contexto da Rede MAES e os currículos dos cursos ofertados em uma organização por competências e habilidades, foi necessário um estudo acerca dessas duas vertentes, o que apresentamos a seguir.

O currículo por competências

Silva (2006) dedicou-se ao estudo do currículo por competência no Ensino Superior, e fez importantes apontamentos que nos auxiliaram no caminhar dessa construção curricular. O autor inicia apresentando um panorama histórico da polissemia do termo competência, demonstrando seus diferentes entendimentos ao longo do tempo, bem como frente às teorias curriculares.

A abordagem curricular por competências, segundo Perrenoud (1999), não necessariamente extingue a disciplinarização tão comum em outras abordagens curriculares, mas enfraquece suas fronteiras a partir da valorização do trabalho multidisciplinar, mesclando e integrando conhecimentos gerais, profissionais e experiências pessoais. Em um currículo por competências, o conhecimento é meio, utilizado pelo sujeito em situações práticas e para a tomada de decisão,

conduzindo as práticas pedagógicas à integração efetiva do conhecimento e a uma participação ativa do educando (SILVA, 2006).

Essa abordagem curricular tem seus fundamentos na pedagogia por competências, que difere da pedagogia por objetivos, à qual se vinculam outras abordagens curriculares. A diferença entre essas duas pedagogias pode ser melhor identificada no quadro 02:

Quadro 02 - Diferenciação da Pedagogia por objetivos e Pedagogia por competências.

PEDAGOGIA POR OBJETIVOS	PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento via transmissão; • É predominante a utilização de avaliações por testes escritos; • Acumulação de conhecimentos; • Racionalidade técnica; • Determina o que o aluno deve aprender de forma fechada, com a ideia de treino, e a execução de tarefas previamente determinadas; • Não favorece a transferência de conhecimentos e nem a flexibilidade; • Não trabalha transferência ou aplicabilidade de saberes; • Estabelece limites rígidos; • Comportamento observável que se espera do aluno; • Uso de memorização de informações isoladas e comportamentalistas; • Centrado exclusivamente nos conhecimentos acadêmicos; • Objetividade nas ações do sujeito; • Busca da eficiência; • Procedimentos lineares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de conhecimentos através de metodologias construtivas, experimentais e cooperativas; • Constrói outras possibilidades avaliativas através das competências; • Capacidade de mobilizar saberes adequados aos contextos; • Autonomia profissional dos professores; • Estabelece o que o aluno deve aprender em um nível mais genérico e aberto; • Mobilização de saberes em situações problemáticas; • Saber em ação ou em uso; • Proporciona maior flexibilidade; • Trabalha transferência na aplicabilidade de saberes; • Apelo ao conhecimento para compreensão da realidade envolvente; • Proporciona uma integração entre os saberes; • Promoção de aprendizagens mais significativas; • Objetividade e subjetividade; • Busca de eficiência e da eficácia; • Procedimento não linear.

Fonte: adaptado de Silva (2006, p. 76).

O autor discorre ainda sobre os estudos de Ramos (2002), a qual afirma que um currículo por competências apresenta três matrizes que podem ser consideradas convergentes e divergentes entre si:

(1) condutivista/comportamentalista: se fundamenta nas teorias de Skinner e Bloom, com ênfase à eficiência social e, desta forma, aproximando-se da pedagogia por objetivos, ou seja, nesta matriz, a definição de competências se fundamenta no que o indivíduo, no exercício de suas atividades profissionais, precisa para exercer o seu trabalho com excelência.

(2) funcionalista: os objetivos e as funções da escola não devem ser formuladas como uma instituição fechada, mas criando-se mecanismos de interação com o mercado, com a tecnologia e com a sociedade em si. As competências são listadas relacionando o mínimo que o indivíduo deve desenvolver, e o currículo a ser estruturado pela escola deve manter uma ligação direta com o mercado para identificar as funções e as tarefas específicas que são necessárias para a organização.

(3) matriz construtivista: as competências individuais só fazem sentido dentro de uma construção de competências coletivas, de forma que o indivíduo aprende com o outro de maneira colaborativa, construtiva, através de trocas e motivação, permitindo, assim, gerar-se um ambiente fundamental para a aprendizagem.

Na matriz construtivista, concebe-se o enfoque holístico das competências, em que o currículo integra aspectos coerentes com a perspectiva de interação e construção processual; por isso, o currículo é aberto, promovendo a interação entre conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a um contexto. Não se reduz a objetividade do “saber fazer”, tendo-se em consideração a subjetividade “saber ser”. Isso significa que a escola não deve somente proporcionar conhecimentos, ou melhor, saberes para a sociedade e para o mercado, mas também para o prazer e bem-estar social do próprio indivíduo, dentro do contexto de aprender a aprender, no conviver pela alegria de estar juntos numa rede colaborativa de aprendizagens ativas, num desejo permanente de permitir o surgimento de cidadãos mais críticos, criativos e autônomos (SILVA, 2006, p. 75).

Araújo e Frigotto (2015) tecem críticas à Pedagogia por Competências porque esta direciona os conteúdos por sua utilidade prática, em geral relacionando saberes, habilidades e competências a demandas de mercado, o que, por sua vez, contraria o ideal de uma formação mais completa, como vimos no primeiro capítulo deste livro.

Diante do exposto, percebemos que um currículo por competências tem impactos significativos na superação do modelo tradicional de ensino, entretanto, é importante compreender o que é competência na perspectiva de uma formação integral. Assim, o próximo tópico apresenta o resultado dos estudos e diálogos com a comunidade ProfCAC-MAES, para a compreensão do conceito de competência.

Nosso conceito de ensino por competências

A Rede MAES, pela influência do sistema educacional finlandês, tem como cerne a aprendizagem centrada no estudante. Essa mudança de enfoque de uma educação centrada no professor, enquanto detentor do saber, à educação centrada no estudante, cujo professor é pensado como um mediador da aprendizagem, de acordo com Alves (2007), emerge a partir da Escola Nova e dos estudos de John Dewey, onde o foco do processo de ensino-aprendizagem é transportado do professor para o estudante. Entre as críticas a esta perspectiva de ensino-aprendizagem, Saviani (1999) aponta para uma preocupação excessiva com os meios de ensino em detrimento ao conhecimento em si.

Alves (2007) esclarece que a concepção de competências advém de uma vertente tecnicista da educação, na visão da escola como um fator de produção e atendimento às demandas do mercado, deixando claro seu pragmatismo e ênfase nos métodos e técnicas de ensino. O termo estava intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento de conhecimentos específicos para que os trabalhadores se adequassem às novas demandas de produção surgidas com a industrialização, sem contudo deixar de promover uma educação básica suficiente para a mobilidade do trabalhador em diferentes postos de trabalho. Assim, as competências são definidas a partir do perfil esperado para um ou mais postos de trabalho, em atendimento direto às necessidades do mercado, à educação direcionada a um desempenho eficiente e ao disciplinamento do trabalhador (RAMOS, 2001).

Ramos (2001) aponta a forma como a pedagogia das competências foi adotada pelas políticas educacionais por seu direcionamento às particularidades do educando enquanto sujeito da aprendizagem. A autora revela que, no

início do século XXI, constitui-se a ideia de que todos os processos formativos eram individualizados, até mesmo diante de uma escolarização vivenciada coletivamente, e que os conhecimentos adquiridos seriam aplicáveis a diferentes contextos, sem a necessidade de contextualização ou recontextualização, capaz de fomentar uma aprendizagem contínua a partir de aplicações do conhecimento formal a situações concretas.

Em análise ao currículo dos cursos MAES e RE-MAES, observou-se um direcionamento ao desenvolvimento de competências e habilidades, cujo entendimento de competências dos partícipes traduz-se em um “conjunto de saberes organizados em objetivos, envolvendo habilidades e atitudes que agregam valor social ao indivíduo”. Este conceito apresenta-se no currículo elaborado na primeira fase do RE-MAES, em 2018, a partir da concepção de diversos autores, do conceito disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), e em debates promovidos entre professores-formadores e professores-cursistas.

A estrutura curricular construída pelos participantes do curso de extensão RE-MAES propõe uma integração com eixos que resultaria em uma superação da fragmentação dos conteúdos em disciplinas, a criação de ambientes colaborativos e dialógicos, em oposição ao caráter competitivo imposto pelo capital, além de um percurso evolutivo de autonomia do docente, indo de uma prática reflexiva a um aprofundamento crítico. Desta forma, compreendemos o termo competência.

Competência: *conjunto de saberes, atitudes e valores sociais que permitem ao indivíduo alocar diferentes conhecimentos e recursos necessários para a satisfação de necessidades individuais e coletivas, por meio de uma atuação consciente e crítica para a promoção de uma sociedade mais justa.*

O currículo integrado

Segundo Lacerda (2018), o termo currículo integrado agrega diferentes percepções que se mostram contrárias à fragmentação do conhecimento, ao mesmo tempo em que valorizam diferentes experiências educacionais que relacionem o conhecimento científico à realidade social.

A integração, no currículo, pressupõe uma abordagem que priorize a organização dos conhecimentos em torno de situações problemas, envolvendo as dimensões pessoal, social e do conhecimento. Neste viés, a ideia de integração do conhecimento se mostra presente em diferentes abordagens de ensino, que buscam uma participação mais ativa e uma sociedade mais democrática (LACERDA, 2018).

Entretanto, o termo currículo integrado, vinculado à formação integrada no seu sentido filosófico, pressupõe o direcionamento de conteúdos frente a sua potencialidade em promover o desenvolvimento humano, o reconhecimento da essência da sociedade e sua transformação. Araújo e Frigotto (2015) apontam como princípios orientadores do currículo integrado:

- (1) a contextualização,
- (2) a interdisciplinaridade e
- (3) o compromisso com a transformação social.

Um dos pontos fundamentais que difere o currículo integrado de outras perspectivas de integração curricular está na concepção de igualdade entre as classes, em que se busca a superação da dualidade presente na educação. Assim, a contextualização (1) se caracteriza como “a íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69). A interdisciplinaridade (2), por sua vez, é vista como um princípio onde todo conhecimento científico deve ser amplamente explorado para conhecer e transformar a realidade, um compromisso (3) que está intimamente ligado ao projeto de ensino integrado de elevação da classe trabalhadora e de sua emancipação, ponto essencial que diferencia a práxis marxista da filosofia pragmática.

Desta maneira, a compreensão de currículo integrado abarca um compromisso com a transformação social como objetivo, buscando reduzir as desigualdades sociais impostas pelo sistema capitalista ao promover uma formação mais completa, pública e gratuita, indistintamente à classe social à qual pertença o sujeito em formação. Para isso, relacionam-se os conhecimentos, de forma integrada, e tem-se o trabalho como princípio articulador, “enquanto expressão da unicidade entre cultura geral e vida produtiva” (KUENZER, 1992, p. 124).

O antagonismo das vertentes

Entendemos, por estes delineamentos, um antagonismo entre as propostas de formação integrada e as competências, reiterado por suas bases teóricas em movimentos distintos.

Considerando os pressupostos apresentados por Kuenzer (1992) para o ensino integral, que se concretizaria via uma estrutura curricular que valorizasse o trabalho¹⁵ como princípio organizador e a integração dos conteúdos, de forma a superar a fragmentação e autonomização de disciplinas, compreendemos as propostas dos cursos MAES e RE-MAES como um entremeio que, ao mesmo tempo em que apresenta avanços à superação da fragmentação curricular, ainda está arraigado a um pragmatismo e a uma formação docente voltada ao atendimento do perfil esperado frente a políticas educacionais neoliberais. Todavia, torna-se um contexto peculiar por, entre outros aspectos, culminar na criação de uma comunidade de aprendizagem que transcende a lógica da competição imposta pelo capital.

Recorrendo a Pistrak (1981) e seus estudos acerca da articulação entre ciência, realidade e trabalho, onde “os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas” (PISTRAK, 1981 *apud* LAUDARES; QUARESMA, 2007, p. 522) e ainda nos fundamentos do pensamento complexo, proposto por Morin (2011), das relações complementares e antagônicas e da migração dos conceitos, constructos de uma reforma do pensamento, o que buscamos foi uma aproximação e diálogo entre a formação por competências e a perspectiva de formação integrada.

Desta forma, tendo o aperfeiçoamento pedagógico idealizado pela Rede MAES, enquanto um princípio de caminho, idealizamos um currículo que fosse capaz de integrar, promovendo uma práxis em superação ao modelo tradicional de ensino, e cuja base partiu do reconhecimento das necessidades de subsistência dos cursistas enquanto trabalhadores, almejando um aprofundamento crítico, maior compromisso ético-político e objetivos capazes de fomentar transformações sociais.

15 Trabalho em sua concepção ontológica - ver Araújo e Frigotto (2015).

O que aprendemos até aqui...



Ao compreendermos o conceito de formação integral e a partir dos resultados da pesquisa exploratória que esmiuçou os currículos dos cursos MAES e RE-MAES, chegamos a um dilema: seria possível promover avanços para a formação integral a partir de um currículo estruturado para o desenvolvimento de habilidades e competências?

Concluímos que os cursos ofertados pela Rede MAES possuíam características que se aproximavam ao que se propõe aos currículos integrados, com fins de uma formação integral, mas também observamos que existiam lacunas importantes que poderiam ser sanadas ou minimizadas a partir de uma nova formação que contemplasse os objetivos do ensino integrado.

Ao nos aprofundarmos nos teóricos dessas duas vertentes, aparentemente antagônicas, chegamos a aspectos comuns que nortearam a construção colaborativa de uma nova proposta curricular a ser vivida pela comunidade de aprendizagem ProfCAC-MAES, como um terceiro curso de formação, que apresentamos a seguir.



O CURRÍCULO PRESCRITO

Parte



*“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!”
(Mário Quintana).*

PROFCAC-MAES: O CURRÍCULO PRESCRITO

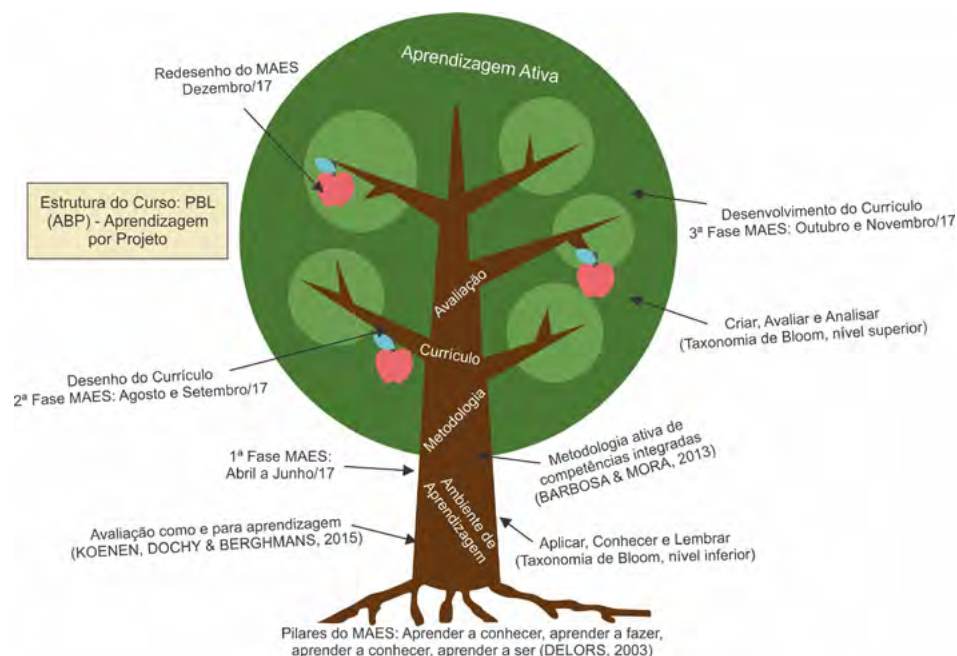
Diante da compreensão de que o currículo expressa a ideologia dominante, portanto não se configura neutro, mas sim como um espaço de disputas e contradições (SILVA, 2005), o currículo da ProfCAC-MAES não descarta a estrutura geral dos cursos MAES e RE-MAES, pertencentes à Rede MAES, mas agrega conhecimentos acerca da relação trabalho e educação, e busca imprimir objetivos finais de transformação social e maior engajamento ético-político. Assim, apresentam-se, a seguir, algumas das características principais do currículo proposto.

Currículo é identidade

Os cursos MAES e RE-MAES são representados por símbolos criados a partir das concepções, subjetivações e expectativas dos cursistas em cada curso, criadas após ou durante o percurso formativo. Estas imagens reforçam a ideia de que o currículo forja a identidade dos sujeitos a partir de sua vivência.

Apresentamos, a seguir, as imagens representativas dos cursos MAES e RE-MAES que serviram de base para a idealização de uma imagem representativa para a ProfCAC-MAES, enquanto curso resultante de um processo formativo de dois anos (2017/2018), materializado a partir da expectativa do público-alvo.

Figura 09 - Representação identitária do curso MAES.



Fonte: Costa e Vieira (2018).

O MAES é representado pela imagem de uma árvore, cujas raízes têm relação com os quatro pilares da educação apresentados por Delors (1998). O tronco, que dá sustentação, é representado pelos eixos temáticos, enquanto os ganhos sugerem a evolução dos projetos de intervenção e produções com poder de gerar frutos que seriam reflexões sobre as ações numa dinâmica contínua (COSTA, VIEIRA, 2018).

Figura 10 - Representação identitária do curso RE-MAES.



Fonte: formadores e professores-cursistas do RE-MAES.

O curso RE-MAES é representado por uma evolução da árvore do MAES, ao mesmo tempo em que é uma composição de três representações distintas, produzidas pelos formadores e professores-cursistas do RE-MAES em sua primeira fase. Assim, é adicionada ao tronco da árvore uma escada circular, que representaria o processo gradual do desenvolvimento das competências, e circular em alusão ao currículo por espiral, indicando a não linearidade do percurso formativo.

Outra alteração se dá em relação à copa da árvore substituída pela imagem de uma casa, constituída de várias casas, que representam que os frutos, na realidade, não se apresentam como acabados, mas como alicerces para novos conhecimentos; enquanto que as borboletas remetem à metamorfose pro-

vocada pelo processo de formação e à Teoria do Caos¹⁶, no entendimento de que pequenas ações podem provocar grandes transformações¹⁷.

A partir da compreensão dos elementos integradores das representações identitárias dos cursos MAES e RE-MAES, optou-se por iniciar esta proposta de intervenção a partir de uma construção identitária para a ProfCAC-MAES, no intuito de compreender não o processo vivido, mas as expectativas de formação para a comunidade na nova etapa. Assim, apresenta-se, a seguir, a representação identitária do curso ProfCAC-MAES.

Figura 11 - Representação identitária do curso ProfCAC-MAES.



Fonte: as autoras.

A imagem identitária criada é representada por um furacão na compreensão de sua força em reunir tudo o que está à sua volta e colocar em circulação: conhecimentos, experiências e práticas. Ao centro, está o professor, que almeja tornar-se pesquisador de seu fazer pedagógico, envolto por elementos ancorados nas imagens representativas dos cursos MAES

16 A Teoria do Caos configura-se como uma ciência global, que supera a disciplinarização dos conhecimentos, e pressupõe que pequenas variações, nas condições iniciais, podem gerar grandes variações nos resultados finais, o que culmina no “efeito borboleta”.

17 Informações extraídas do currículo elaborado pelos cursistas do RE-MAES como produto final à primeira fase do curso.

(árvore)¹⁸ e RE-MAES (árvore, casas, borboletas), acrescidos de dois novos elementos: 1) a chave, representando as competências, habilidades, atitudes, valores e emoções, a reforçar a ideia de continuidade ao currículo da Rede MAES; e 2) *balões de diálogo*, a fortalecer o preceito da dialogicidade e do pensamento crítico, a ter maior ênfase nesta nova etapa de formação. A imagem da ProfCAC-MAES traduz-se em história, sentimentos, demandas profissionais e expectativas de progressão.

Compreendemos que o objetivo de construção de uma imagem representativa para a comunidade tem impactos na motivação e sentimento de pertencimento dos sujeitos participantes, assim como proporciona uma reflexão sobre onde se está e aonde se quer chegar. Para a construção de uma imagem representativa, sugerimos uma dinâmica em grupos, em que cada grupo apresenta uma proposta e, ao final, há uma reflexão para se chegar a uma única imagem que contemple a todos.

O perfil do egresso da ProfCAC-MAES

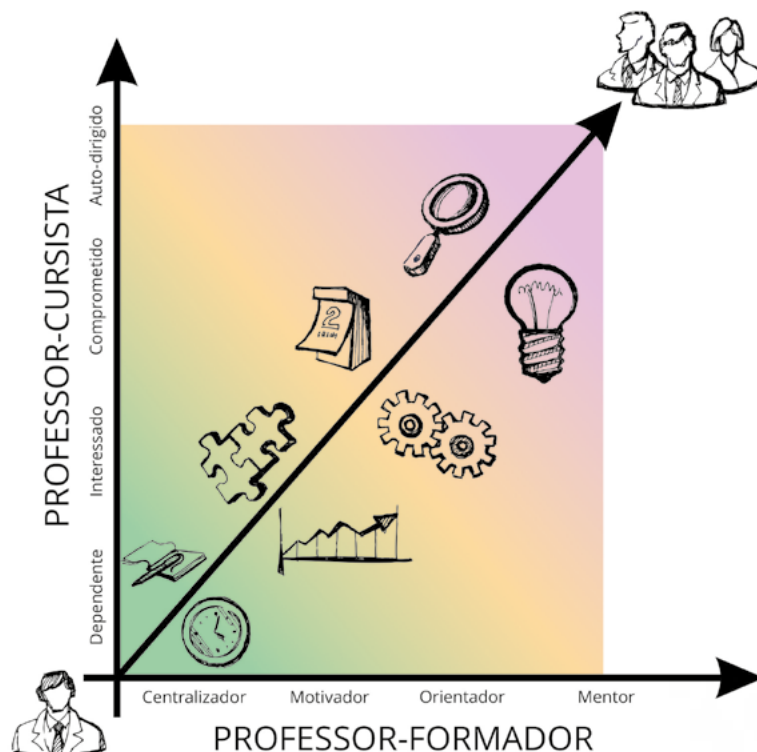
Ao conhecer o percurso vivido pelos profissionais da Rede MAES, foi possível constatar o “onde se está”, e, a partir desta premissa, buscou-se o “aonde se quer chegar”, para estabelecer o perfil do egresso da ProfCAC-MAES. Com base em Grow (1991)¹⁹, e na imagem construída por Lehtinen & Jokinen (1996)²⁰, conforme já apresentado na figura 07, apresentamos, na sequência, o perfil esperado para ProfCAC-MAES:

18 Costa e Vieira (2018).

19 Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41, 125-149.

20 *In: Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*, 2010, p.108. Disponível em: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96136/AmmattipedagogiikkaaUuteenOppimiskulttuuriin_e-kirja.pdf?isAllowed=y&sequence=1#page=99. Acesso em: 25/mar/2021.

Figura 12 - Perfil do egresso do curso ProfCAC-MAES.



Fonte: as autoras.

Na figura 12, observa-se que o perfil do professor-formador tem influência no perfil que se almeja do professor-cursista, numa progressão constante. Consta-se que, na segunda fase do RE-MAES, o perfil construído estaria numa transição entre formador-motivador e cursista-interessado a um formador-orientador e cursista-comprometido. Assim, propõe-se uma evolução gradual para a ProfCAC-MAES em duas fases: o reforço ao comportamento formador-orientador e cursista-comprometido (1), progredindo a formador-mentor e cursista-autodirigido (2), no intuito de se ter a pesquisa como princípio pedagógico, com base na atuação docente (trabalho) como princípio educativo central, e estimulando o compromisso ético-político de educar novos trabalhadores, buscando princípios que promovam a colaboração entre pares.

A partir da imagem apresentada, é possível promover uma reflexão junto aos participantes para a contextualização e diferenciação de cada perfil de professor-formador e professor-cursista. Assim, é possível apreender a linha de transição de um perfil para outro, bem como promover uma situação de autoavaliação de sua própria prática.

Eixos temáticos e temas geradores

Cada curso idealizado pela Rede MAES (MAES e RE-MAES) organiza os objetivos, conteúdos, habilidades e competências em eixos temáticos. Eixo temático pode ser definido como um conjunto de temas que orientam o planejamento de um determinado trabalho, funcionando como suporte ou guia.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os eixos temáticos se apresentam como “subsídios teóricos que devem ser entendidos como ponto de partida, e não de chegada, para o professor trabalhar conteúdos”. Cada eixo temático reúne múltiplos temas que permitem diferentes enfoques, uma flexibilização dos conteúdos conforme os objetivos pedagógicos (BRASIL, 1998, p. 37).

Lembramos que houve um estudo aprofundado da literatura por parte dos professores-formadores e professores-cursistas, no final da primeira fase do RE-MAES (junho 2018), para determinação da nomenclatura a ser utilizada, sendo “eixo temático” a terminologia considerada mais adequada para a organização das habilidades e competências.

É possível fazer uma relação da estrutura curricular por eixo trazida pelos idealizadores dos dois cursos (MAES/RE-MAES) com os pressupostos de Freire (1987; 1992; 1996) quando este apresenta a possibilidade de organizar conhecimentos escolares por temas geradores. Durante as discussões do grupo de professores-cursistas, o termo “tema gerador” foi elencado, numa aproximação à perspectiva freireana, entretanto, foi compreendido pelos participantes como o ponto de partida sob o qual cada professor-cursista problematiza sua necessária realidade profissional e planeja projetos pedagógicos.

Nos cursos MAES e RE-MAES, houve uma preocupação de compreensão de conceitos e com a criação de currículos, demanda que não foi identificada

como necessária para uma nova etapa de formação. Isto demonstra que os eixos temáticos não são estanques, mas direcionam conhecimentos e práticas conforme as necessidades e superações do grupo, aproximando-se do modelo de aprendizagem em espiral, onde temas podem ser suprimidos ou reavivados conforme as necessidades de aprendizagem no momento de criação de um novo currículo de formação.

Se por um lado os cursos da Rede MAES possuem uma estruturação curricular por eixos temáticos, os currículos integrados da educação profissional e tecnológica, em especial dos Institutos Federais, aos quais a Rede MAES é vinculada, são organizados por eixos tecnológicos, utilizados como base à estruturação curricular, e traduzidos como “arranjos lógicos” que sustentam a organização curricular (PACHECO, 2010) e dispõem as disciplinas em eixos de formação geral, formação específica e formação diversificada.

O currículo construído para a ProfCAC-MAES, aqui apresentado, segue uma estruturação em eixos, aqui denominados eixos temáticos, entendidos como pontos de partida do planejamento das ações educativas e conteúdos a serem trabalhados, considerando ainda as demandas e interesses dos professores-cursistas. Defendemos que a concepção de uma proposta curricular parte de temas geradores para uma construção do conhecimento sob bases concretas da vivência docente, capaz de proporcionar um aprendizado contextualizado, transdisciplinar e emancipador.

Assim, o currículo da ProfCAC-MAES deteve-se, inicialmente, em manter dois eixos presentes no currículo dos cursos da Rede MAES (dialogicidade e prática pedagógica), com o intuito de aprofundamento, mediante a identificação pelo grupo como necessidade, acrescentando-se o eixo Trabalho e Educação, este voltado para a efetivação de uma formação mais consciente da relação trabalho e educação, conforme a disposição na figura 13.

Figura 13 - Eixos temáticos do currículo da ProfCAC-MAES.



Fonte: as autoras.

Mantendo-se os princípios norteadores dos cursos da Rede MAES, os conhecimentos transitam em diferentes eixos, de forma não linear, um movimento que poderá exaurir eixos estabelecidos e gerar novos temas de interesse no decorrer do curso, podendo constituir-se em novos eixos temáticos para a continuidade da formação.

Desta forma, são apresentados, na figura 11, os três eixos temáticos em foco na ProfCAC-MAES:

(1) Dialogicidade - Tem como competência a adoção do diálogo como instrumento de aprendizagem. Representado por um ícone de duas cabeças, nos remete à ideia de empatia, troca, ligação.

(2) Trabalho e Educação - Tem como competência o reconhecimento do trabalho como princípio educativo. Representado por engrenagens e, ao centro, por um capacete, no entendimento de que a formação se dá pelo trabalho.

(3) Prática Pedagógica - Tem como competência a ser desenvolvida a prática da pesquisa enquanto princípio pedagógico. O ícone de uma lupa representa esse eixo, que nos remete à busca, análise, um olhar mais minucioso.

A borboleta, ao centro, retoma o preceito do “efeito borboleta”²¹, e mantêm-se os princípios norteadores dos currículos dos cursos MAES e RE-MAES: respeito, responsabilidade, solidariedade, afetividade, honestidade e assertividade.

Organização curricular

A organização do currículo considera diferentes aspectos, como o atendimento às demandas dos professores, às competências elencadas na BNCC (2017), bem como a realidade concreta do professor enquanto trabalhador. Desta forma, o currículo da ProfCAC-MAES teve, por características principais:

(1) vivência de práticas pedagógicas diferenciadas, desafiadoras, coerentes e significativas;

(2) articulação às políticas públicas da educação brasileira e às experiências inovadoras do Brasil e do exterior;

(3) a valorização da formação continuada e permanente, crítica e de engajamento social para uma atuação docente transformadora.

A organização curricular se inicia a partir da definição dos eixos temáticos que direcionam o currículo, e, para cada eixo, é elencada uma competência. Cada competência, por sua vez, possui um objetivo de aprendizagem, que direciona ao desenvolvimento de habilidades específicas. Os objetivos de aprendizagem devem ser claros e mensuráveis, bem como as habilidades devem indicar ações específicas, de forma objetiva.

Para cada eixo, elencamos uma bibliografia básica composta por, no mínimo, três títulos, além da bibliografia complementar. Sugerimos que seja dada preferência a artigos, teses e dissertações devido à acessibilidade e atualidade.

21 Teoria do Caos.

Os quadros, a seguir, identificam os eixos, competências, objetivos e habilidades elencadas para o currículo da ProfCAC-MAES, lembrando que nada é imutável, no entendimento de que o caminho também se constrói caminhando.

Quadro 03 - Organização Curricular - Eixo Dialogicidade.

EIXO DIALOGICIDADE	
Competência: Adoção do diálogo como instrumento de aprendizagem	Objetivo: Utilizar procedimentos de aprendizagem dialógica.
Habilidades:	
Autoavaliar a aprendizagem.	
Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.	
Assumir uma postura de escuta para entender, sugerir, ser empático, argumentar e compartilhar entendimento.	
Avaliar o ensino, os valores e a colaboração na comunidade.	
Ementa: Inteligência emocional e social. Comunicação. Autoconhecimento. Respeito. Responsabilidade. Solidariedade. Afetividade. Honestidade. Assertividade.	

Fonte: as autoras.

Neste eixo, sugere-se explorar estudos acerca do método dialético, das comunidades de aprendizagem, de gestão de conflitos e liderança na gestão escolar.

Quadro 04 - Organização Curricular - Eixo Trabalho e Educação.

EIXO TRABALHO E EDUCAÇÃO	
Competência: Reconhecimento do trabalho como princípio educativo.	Objetivo: Reconhecer a relação histórica entre trabalho e educação
Habilidades:	
Entender a dualidade educacional.	
Debater a função social da escola.	
Compreender os princípios de formação pelo trabalho.	
Escolher o domínio de conhecimento para o desenvolvimento profissional individual.	
Conteúdos: Relação trabalho e educação. Função social da escola. Dualidade educacional.	

Fonte: as autoras.

O Eixo Trabalho e Educação, considerando-se tudo que já foi exposto e o objetivo em promover um maior compromisso ético-político, foi talvez o de maior peso em relação a novos conhecimentos. Durante a elaboração da proposta curricular, foi realizado um diagnóstico junto à comunidade para identificar o nível de conhecimento dos participantes sobre o tema. Diante disso, foram elencados, para a bibliografia básica e complementar, autores que discorrem sobre o Ensino Integrado e sobre a relação trabalho e educação, muitos deles relacionados em nossas referências, ao final do livro.

Quadro 05 - Organização Curricular - Eixo Prática Pedagógica.

EIXO PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Competência: Pesquisa como princípio pedagógico	Objetivo: Desenvolver conhecimentos da docência a partir da pesquisa da prática pedagógica
Habilidades:	
Vivenciar a metodologia da problematização.	
Compreender os princípios da aprendizagem pela pesquisa.	
Desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo a partir da prática pedagógica.	
Construir planos de aprendizagem a partir de interesses individuais e da comunidade.	
Conteúdos: Pedagogia da problematização. Aprendizagem pela pesquisa. Autogestão da aprendizagem.	

Fonte: as autoras.

Neste eixo temático, a ênfase está na metodologia da problematização e na aprendizagem pela pesquisa, alinhada aos objetivos de formação para além do mercado de trabalho, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do Ensino Integrado. Além da abordagem de ensino e aprendizagem por pesquisa, o eixo aborda conceitos sobre metodologia científica e estratégias metodológicas de pesquisa com fins de desenvolver um perfil docente autodirigido, almejado pela comunidade ainda na primeira fase do RE-MAES.

Os quadros 03 a 05 apresentam os eixos temáticos relacionando, abaixo, as competências, os objetivos de aprendizagem e as habilidades a serem alcançadas pelos professores-cursistas. A ordem com que as habilidades serão trabalha-

das, no percurso formativo, é aleatória, não consistindo em uma sequência linear. Sendo assim, as habilidades e eixos não são estanques, possuem uma relação dialógica entre si, em virtude da complexidade da construção do conhecimento.

A fase de construção curricular compreendeu o levantamento das demandas de formação dos professores-formadores e professores-cursistas membros da comunidade ProfCAC-MAES, criada ainda na segunda fase do RE-MAES. Esse levantamento foi realizado por meio de oficinas e atividades em grupo, e resultaram em oito tópicos listados pelo grupo como necessários na nova etapa de formação:

- (1) teorização (ação-teoria-ação);
- (2) gestão de tempo;
- (3) identificação de problemas;
- (4) confiança no processo;
- (5) trabalho colaborativo;
- (6) estrutura de artigos;
- (7) autonomia;
- (8) tecnologia e inovação.

O levantamento de dados quanto às expectativas da comunidade também considerou o estudo do currículo produzido pelos cursistas, na segunda fase do RE-MAES, que indicou a preocupação dos docentes quanto às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a educação básica.

A BNCC (2017) elenca dez competências gerais como fio condutor da aprendizagem, orientadas pelos princípios da educação integral. São elas:

- (1) Conhecimento;
- (2) Pensamento científico, crítico e criativo;
- (3) Repertório cultural;
- (4) Comunicação;
- (5) Cultura Digital;

- (6) Trabalho e Projeto de Vida;
- (7) Argumentação;
- (8) Autoconhecimento e autocuidado;
- (9) Empatia e Cooperação;
- (10) Responsabilidade e Autonomia.

Entendemos que as competências e habilidades elencadas no currículo da ProfCAC-MAES atendem às competências gerais dispostas na BNCC (2017) ao centralizar a aprendizagem no cursista, em suas expectativas e necessidades; ao promover uma aprendizagem crítica a partir da ação-reflexão-ação, com fundamentação científica, e ao valorizar a formação permanente para o exercício da docência. Os métodos sugeridos permitem a utilização de uma gama de tecnologias digitais que corroboram para a manutenção do diálogo constante, participativo e colaborativo da comunidade, e para a evidenciação da aprendizagem. A prática da pesquisa, por sua vez, permite uma imersão ao conhecimento científico, à integração teoria-prática e ao desenvolvimento da argumentação, da autonomia e responsabilidade.

As metodologias e trilhas formativas

Os cursos de aperfeiçoamento pedagógico da Rede MAES possuem, como eixo norteador, o desenvolvimento de competências e habilidades conforme proposto por Delors (2010) e pela BNCC (2017), e pelo uso de metodologias de aprendizagem ativa, centradas no estudante (COSTA; VIEIRA, 2018). A engrenagem do processo de ensino-aprendizagem da Rede MAES é baseada na metodologia de Aprendizagem por Problematização, em que são explorados diferentes métodos e estratégias ativas, como a aprendizagem baseada em problema, projeto e pesquisa, com o intuito de desenvolver um perfil diferenciado de professor, aluno e formador.

Na compreensão de que os métodos são utilizados conforme o grau de autonomia, não consistindo em ponto de partida, mas como meio para se chegar aos objetivos propostos, na fase de aprofundamento, buscou-se,

para o curso ProfCAC-MAES, uma maior ênfase na utilização do método de aprendizagem por pesquisa, ou seja, a utilização da pesquisa como princípio pedagógico. De maneira ampla, podemos dizer que o currículo da ProfCAC-MAES permanece em sintonia à metodologia central da Rede MAES, norteadas pelos princípios da educação finlandesa de aprendizagem, centrada no estudante - *student centered learning*.

Os currículos idealizados pela Rede MAES têm, por característica, a flexibilização da carga horária, o que permite que o professor-cursista seja certificado pela carga horária cumprida. Ciente disso, o currículo proposto para a ProfCAC-MAES segue este princípio por considerar que se trata de uma formação continuada que prioriza o desenvolvimento de um perfil autogerido, incluindo carga horária específica para orientação e planejamento, e explora diferentes tecnologias para a colaboração do grupo de forma a facilitar o acesso, permanência e desenvolvimento dos professores, formadores e cursistas.

Os cursos da Rede MAES possuem carga horária total de cento e vinte (120) horas, distribuídas conforme a ênfase metodológica e perfil do egresso que se pretende, conforme se demonstra no quadro 06.

Quadro 06 - Métodos e distribuição da carga horária por curso.

MAES				
Método	C/H	Público-alvo	Perfil do Formador	Perfil do Cursista
Por Problema	30	Profissionais da Educação	Centralizador	Dependente
Por Problema e Projeto	60	Profissionais da Educação	Motivador	Interessado
Por Projeto	30	Professores e Formadores em exercício	Orientador	Comprometido
RE-MAES				
Método	C/H	Público-alvo	Perfil do Formador	Perfil do Cursista
Por Problema e Projeto	60	Profissionais da Educação	Orientador	Comprometido

Por Projeto e Pesquisa	60	Professores e Formadores em exercício	Orientador	Comprometido
ProfCAC-MAES				
Metodologia	C/H	Público-alvo	Perfil do Formador	Perfil do Cursista
Por Problema e Projeto	60	Professores-Pesquisadores	Orientador	Comprometido
Por Pesquisa	60	Professores-Pesquisadores	Mentor	Autodirigido

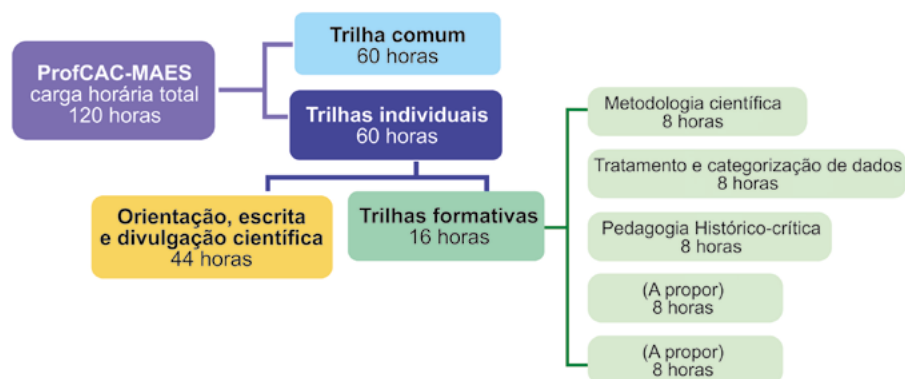
Fonte: as autoras.

O quadro 06 demonstra que a carga horária varia conforme a ênfase no método utilizado que, por sua vez, ao mesmo tempo em que demanda certa postura por parte do professor-formador, gera expectativas no perfil do professor-cursista, o que dialoga com o perfil de egresso dos cursos, conforme apresentado anteriormente.

O RE-MAES é marcado por um perfil Professor Orientador e Cursista Comprometido que, gradativamente, se desenvolve em Formador Mentor e Cursista Autodirigido durante o processo formativo da ProfCAC-MAES.

O estudo sobre os cursos MAES e RE-MAES evidenciou uma ênfase maior aos métodos de aprendizagem por problema e projeto, enquanto que, para o curso proposto para a ProfCAC-MAES, priorizamos o método por problema e projeto durante as trilhas, concomitantemente ao método de aprendizagem por pesquisa durante as atividades de intervenção e orientação. Assim, apresenta-se, a seguir, uma imagem representativa da distribuição da carga horária na ProfCAC-MAES.

Figura 14 - Distribuição da carga-horária da ProfCAC-MAES.



Fonte: as autoras.

A estruturação da carga horária disposta na Figura 14 não consiste em uma linearidade, assim como as trilhas formativas apresentadas se mostram enquanto sugestão de desenvolvimento, podendo ser alteradas durante o percurso conforme demanda apresentada pelos cursistas.

A trilha comum de sessenta (60) horas presenciais contempla o estudo teórico a partir do diagnóstico realizado, guiado primordialmente pelo método de aprendizagem por problema integrado ao planejamento pedagógico colaborativo. O principal objetivo desta trilha consiste no aprofundamento teórico e em reflexões acerca da prática docente. As reflexões da comunidade e os desafios dos contextos de atuação fundamentam o planejamento pedagógico colaborativo que, por sua vez, propõe ações de intervenção que deverão ser teorizadas, aplicadas e analisadas com fins de produzir resultados científicos. Desta forma, concomitantemente à trilha comum, podem ser desenvolvidas trilhas formativas e atividades de orientação de forma auxiliar nesse processo de desenvolvimento de um perfil autodirigido.

A escrita científica concentra boa parte da carga horária destinada à aprendizagem por pesquisa, podendo ocorrer em formato de projeto de intervenção ou artigo científico. As atividades de orientação podem ser realizadas de forma individual e coletiva, presencial ou virtualmente, sempre primando pelo uso de ferramentas colaborativas.

As trilhas formativas, momento em que o professor-cursista poderá escolher o seu itinerário formativo de acordo com o seu domínio e expectativas acerca dos temas abordados, têm seu fundamento no modelo educacional finlandês (*Problem Based Learning* - PBL), que estrutura o percurso formativo a partir de módulos temáticos de curta duração. Assim, os conteúdos são organizados em unidades curriculares de acordo com temas geradores, que podem ser desenvolvidos por mais de um professor, sendo que o educando deve optar pelas trilhas que pretende seguir com o auxílio de um professor conselheiro (COTRIM-GUIMARÃES; OUVENEY-KING, 2018).

Essas trilhas possuem ainda alguma familiaridade com os itinerários formativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), entretanto, no modelo finlandês, conforme ressaltam as autoras, não há supressão de conteúdos ou disciplinas, mas a distribuição de conteúdos em trilhas obrigatórias a serem cursadas durante um período de três anos (percurso formativo).

A proposta das trilhas formativas no currículo deve considerar que os cursistas encontram-se cada qual em um nível de aprendizagem ímpar, assim, faz-se necessário um percurso que o professor possa focar em conteúdos de sua escolha, de forma que elas são eletivas e não obrigatórias, sendo o quantitativo de trilhas, os temas, a carga horária e o período da oferta definidos junto ao grupo. Sugerimos que seja definida uma carga horária mínima para as trilhas formativas como forma de incentivo, porém ressaltamos que, conforme exposto anteriormente, o professor-cursista poderá ser certificado pela carga horária efetivamente cumprida.

Pela flexibilidade do currículo, as trilhas são estruturadas conforme as demandas levantadas pelos partícipes, com o objetivo de proporcionar aprofundamento aos temas de pesquisa ou de interesse do grupo e, diante do caráter de comunidade de aprendizagem, o “professor-conselheiro” ou tutor de cada trilha não corresponde necessariamente ao perfil de professor-formador da comunidade, mas poder ser qualquer membro, interno ou externo, que se propuser a ensinar e dialogar sobre o tema proposto.

Avaliação

No contexto dos cursos da Rede MAES, a avaliação é entendida como um processo contínuo, diagnóstico e dialético. Valorizam-se as diversas formas de aprender, sendo este o ponto de partida para investigações e suporte para a aprendizagem individual e coletiva. Serve como indicador de caminhos de formação pedagógica contínua para atender objetivos propostos pelos participantes de cada curso.

A avaliação é, predominantemente, formativa, uma vez que ocorre durante o processo mediante produção de artefatos (BENDER, 2014), que trazem evidências de aprendizagem, fornecem *feedback* e *feedforward* aos formadores e professores-cursistas. Uebe Mansur e Alves (2018, p. 457) ressaltam que “as abordagens de avaliação formativa assumem um papel mais relevante, já que os alunos também são chamados a avaliar comportamentos e atitudes de atividades e colegas”.

Henriques, Gaspar e Silva (2012) apontam a avaliação formativa como essencial para a melhoria do desempenho docente e, por conseguinte, da qualidade do ensino a partir do direcionamento ao desenvolvimento das competências profissionais identificadas como necessárias ao docente. A avaliação formativa permite ao formador a percepção dos avanços educativos dos cursistas, sendo possível compreender “onde estão, aonde podem chegar e do que vão necessitar para continuar aprendendo” (RAMOS, 2001).

O quadro 07, a seguir, sintetiza alguns dos instrumentos de avaliação utilizados ao longo do processo de aprendizagem na ProfCAC-MAES:

Quadro 07 - Instrumentos de avaliação.

Instrumentos ProfCAC-MAES	Tecnologia	Objetivo
Planilha de rubricas	Google Planilhas	Autoavaliar
Memórias de aprendizagem	Google Doc	Registrar, refletir
Memorial formativo	Google Doc	Analisar o percurso vivido
Redes sociais	WhatsApp, Meet, Facebook, Instagram	Comunicar, interagir, divulgar

Mapas mentais	FreeMind	Sintetizar conteúdo
e-Portfólios	Blog, Facebook	Evidenciar aprendizagem
Plano de aprendizagem	Google Doc	Planejar o estudo
Questionários de pesquisa	Google Form	Coletar dados
Projeto de pesquisa	Google Doc	Estruturar pesquisa
Cronograma	Google Planilhas	Planejar pesquisa
Artigo científico	Google Doc	Divulgar resultados
Apresentações	Prezi, Padlet, banner, blog, canva	Divulgar ações de ensino e resultados de pesquisa

Fonte: as autoras.

Convém ressaltar que, para a Rede MAES, cada um dos instrumentos consiste em uma ferramenta de aprendizagem colaborativa, com foco no processo de desenvolvimento e evidenciação de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a aprendizagem objetivada. Além dos instrumentos descritos no quadro 07, o curso utiliza rubricas como ferramenta de avaliação, no intuito de deixar explícitos os critérios de avaliação dos resultados de aprendizagem pretendidos.

A avaliação por rubricas é uma ferramenta de autoavaliação que apresenta ao cursista uma escala de desempenho esperado, permite uma avaliação formativa, maior percepção das dificuldades individuais e coletivas, e promove o feedback necessário para tornar o processo avaliativo transparente e objetivo.

Velozo (2014) define rubricas como um instrumento da Gestão por Competências e ressalta a importância do uso de uma linguagem clara e da necessidade de constantes revisões antes de reaplicar, alertando acerca do tempo despendido para a sua elaboração devido à complexidade de elaborar uma rubrica que represente adequadamente o que se deseja. A elaboração das rubricas, sob os fundamentos de Biagiotti (2005), origina-se das habilidades elencadas no currículo para o alcance dos objetivos de aprendizagem esperados. Cada habilidade recebeu uma escala de desempenho em três níveis (Suficiente, Bom e Excelente), cujos critérios são elevados gradativamente. A análise das rubricas, ao início do processo, permite identificar os diferentes níveis de

conhecimentos do grupo, e, quando realizada continuamente, permite identificar necessidades de ajustes de temas, metodologias e conteúdos.

Na sequência, apresentamos as rubricas construídas como critérios de avaliação da aprendizagem propostos no currículo ProfCAC-MAES.

Quadro 08 - Avaliação por rubricas Eixo Dialogicidade.

Competência: Adoção do diálogo como instrumento de aprendizagem			
Habilidades	Critérios de avaliação		
	Suficiente	Bom	Excelente
Autoavaliar a aprendizagem.	Estabeleço metas e gerencio prazos, avaliando a minha evolução de aprendizagem.	Estabeleço metas e gerencio prazos, avalio a minha evolução de aprendizagem em relação aos objetivos e metas pessoais e profissionais.	Estabeleço metas, gerencio prazos, avalio a minha evolução de aprendizagem em relação aos objetivos e metas pessoais e profissionais, compartilhando dificuldades e propondo estratégias de superação.
Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.	Participo ativamente das discussões na comunidade.	Comunico dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências em assembleias na comunidade.	Comunico e colaboro com a comunidade e registro minha experiência em narrativas.
Assumir uma postura de escuta para entender, sugerir, ser empático, argumentar e compartilhar entendimento.	Ouçoo e demonstro preocupação pelo outro, promovendo melhoria do relacionamento interpessoal na comunidade.	Ouçoo, demonstro preocupação pelo outro, apresento sugestões, promovendo melhoria do relacionamento interpessoal na comunidade.	Procuroo ser exemplo, ouçoo, demonstro preocupação pelo outro, apresento sugestões, promovendo melhoria do relacionamento interpessoal na comunidade.
Avaliar o ensino, os valores e a colaboração na comunidade.	Avalio a minha prática pedagógica.	Avalio a minha prática pedagógica e identifico aspectos a serem melhorados.	Avalio a minha prática pedagógica, identifico aspectos a serem melhorados e proponho melhoria.

Fonte: as autoras.

Quadro 09 - Avaliação por rubricas - Eixo Trabalho e Educação.

Competência: Reconhecimento do trabalho como princípio educativo			
Habilidades	Critérios de avaliação		
	Suficiente	Bom	Excelente
Entender a dualidade educacional.	Percebo como se apresenta na prática pedagógica a dualidade da educação.	Compreendo o método de ensino integrado proposto para superar a dualidade da educação.	Apresento proposta de superação da dualidade da educação, identificada em minha prática docente.
Debater a função social da escola.	Participo das discussões acerca da função social da escola e sintetizo a minha compreensão.	Analiso a função social da escola, sintetizando a sua função social e o papel social do professor como agente de transformação.	Analiso a função social da escola com base nos referenciais da educação brasileira e sintetizo a sua função social, no contexto atual, e o papel social do professor como agente de transformação.
Compreender os princípios de formação pelo trabalho.	Compreendo como promover a formação pelo trabalho.	Analiso a minha aprendizagem, a partir da compreensão de formação pelo trabalho.	Aprendo, pelo meu trabalho, a partir do diálogo com as teorias educacionais.
Escolher o domínio de conhecimento para o desenvolvimento profissional individual.	Escolho um tema de interesse para o meu desenvolvimento profissional.	Escolho um tema de interesse de estudo, vinculado a problemas de minha atuação profissional.	Escolho tema de interesse de estudo, problemas de minha atuação profissional e apresento possibilidades de solução.

Fonte: as autoras.

Quadro 10 - Avaliação por rubricas Eixo Prática Pedagógica.

Competência: Pesquisa como princípio pedagógico			
Habilidades	Critérios de avaliação		
	Suficiente	Bom	Excelente
Compreender os princípios da aprendizagem pela pesquisa.	Identifico os princípios da aprendizagem pela pesquisa.	Discurso sobre a minha aprendizagem.	Identifico possibilidades de aprendizagem pela pesquisa em minha prática pedagógica.

Construir plano de aprendizagem a partir de interesses individuais e da comunidade.	Construo plano de aprendizagem.	Construo e atualizo o plano de aprendizagem.	Construo, atualizo e desenvolvo um plano de aprendizagem.
Vivenciar a metodologia da problematização.	Identifico os tipos de pesquisa, segundo sua finalidade, abordagem, procedimentos e objetivos.	Diferencio os tipos de pesquisa, abordagens, procedimentos e objetivos, e classifico os diferentes instrumentos de pesquisa.	Seleciono o método científico de minha pesquisa, identificando etapas e instrumentos para seleção de fontes, coleta de dados e forma de análise.
Desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo a partir da prática pedagógica.	Elaboro relato de pesquisa a partir da minha prática pedagógica.	Elaboro resumo expandido a partir da minha prática pedagógica.	Elaboro artigo científico e o submeto em um periódico.

Fonte: as autoras.

O currículo, aqui apresentado, sugere que as rubricas sejam utilizadas em, no mínimo, dois momentos: como diagnóstico inicial, a fim de identificar os conhecimentos prévios dos professores; e, como diagnóstico final, de forma a avaliar a aprendizagem fomentada pelo curso. Recomenda-se a aplicação e análise também no decorrer do processo, no sentido de relembrar os objetivos da formação e verificar quais habilidades foram alcançadas e quais merecem maior atenção por parte do professor-cursista e pelo professor-formador.

Apresentamos, até aqui, uma descrição do currículo prescrito da Comunidade de Aprendizagem Colaborativa entre Professores - ProfCAC-MAES - enquanto terceiro curso de aperfeiçoamento pedagógico ofertado pela Rede MAES, como detalhamos que podem servir como guia para a estruturação e implementação de formações continuadas similares.

Na terceira parte deste livro, nos dedicamos a uma sugestão de implementação do currículo construído com base no que foi vivenciado durante a formação, e apresentamos os resultados da análise realizada durante a pesquisa de mestrado, apontando as contribuições e desafios da proposta para a efetivação de uma formação continuada docente que supere o pragmatismo, a fragmentação curricular e o esvaziamento teórico, com possibilidades de promover avanços à formação integral.

Antes disso, porém, vamos compreender um pouco sobre essa influência finlandesa e como isso impacta nesse percurso da Rede MAES, agora com mais um curso: a ProfCAC-MAES.

*“Um país se faz com homens e livros”
(Monteiro Lobato).*

INFLUÊNCIAS FINLANDESAS

Antes de adentrar ao currículo vivido, precede-se conhecer a organização do sistema educacional finlandês e alguns aspectos específicos da formação de professores na Finlândia para identificar diferenças culturais e as aproximações e adaptações em relação à organização dos cursos da Rede MAES. Para isso, recorreu-se aos estudos de Sahlberg (2017) e publicações relativas a experiências brasileiras de aperfeiçoamento pedagógico realizadas na Finlândia, por meio de parcerias entre o governo brasileiro e universidades finlandesas.

Sahlberg (2017) argumenta, em seu livro *Lições Finlandesas*, que o país se tornou uma referência mundial em excelência educacional não repentinamente, e sim num processo transformador, que se inicia pela determinação da educação como principal veículo de transformação social e econômica, e pelo compromisso com uma educação básica de qualidade para todos, financiada pelo poder público e administrada localmente. O autor explica que o jeito Finlandês - *Finnish Way* - difere do movimento global de reforma educacional, uma vez que não se pauta em uma racionalidade numérica ou pela competitividade comum à sociedade capitalista, mas pelo cultivo da confiança, ampliação da autonomia, tolerância à diversidade, valorização docente e prioridade no desenvolvimento de competências e habilidades.

Outro grande diferencial da educação finlandesa está na compreensão do professor enquanto figura central e determinante para a educação. A valorização do professor é notória. Sahlberg (2017) reforça que ensinar, na Finlândia, é uma profissão de prestígio. Os professores possuem bons salários, autonomia profissional e um sistema de formação equivalente aos programas de mestrado profissional no Brasil. A formação inicial dos professores na Finlândia pauta-se pela pesquisa, autonomia, na relação entre teoria e prática, reflexão e cooperação (DEMARCHI; RAUSCH, 2016). Após ingressarem, os professores atuantes devem anualmente participar de capacitações de desenvolvimento

profissional, e dedicar parte de sua carga horária para reflexões acerca de suas práticas. Isso é possível porque o professor atua mais como conselheiro, assessorando o estudante no gerenciamento de unidades, tempos e espaços de aprendizagem (SAHLBERG, 2017).

Por seu destaque, a Finlândia recebe constantemente professores de diferentes países. As pesquisas de Costa e Vieira (2018), Cotrim-Guimarães, D'Andrea e King (2018), e Vieira e Chediak (2018), dentre outras, destacam ações brasileiras a partir de vivências e aproximações dos Programas de integração Brasil-Finlândia. Os estudos indicam como a aprendizagem ativa, proposta pelo modelo finlandês, contempla uma forte interação entre os participantes, o uso de ferramentas digitais colaborativas e como a educação finlandesa promove a integração das escolas com organizações, tendo, em seu cerne, uma formação integrada com aspectos muito semelhantes ao currículo integrado, proposto para a Educação Profissional no Brasil.

Nesta perspectiva, a Rede MAES mantém princípios fundamentais do modelo educacional finlandês, como a colaboração, autonomia e ação-reflexão-ação, assim como propõe uma estrutura curricular não fragmentada. A figura 15 traz uma representação visual do que foram os três cursos ofertados pela Rede MAES.

Figura 15 - Mapa do percurso formativo dos cursos da Rede MAES.



Fonte: as autoras.

A representação do percurso formativo é vinculada ao símbolo do infinito no intuito de demonstrar que o aperfeiçoamento pedagógico é constante, gradual e retroativo. Ao centro desse processo, está o professor, na luta por uma formação integral, alicerçado em habilidades e competências. A figura 15 indica também os níveis de autonomia relacionados a cada curso, assim como símbolos que indicam os métodos de ensino utilizados pelos formadores, com uma leve variação quanto ao tamanho do símbolo representativo de cada método, para indicar maior ou menor ênfase em um ou outro método pedagógico.

A estrutura curricular proposta para a ProfCAC-MAES mantém preceitos importantes da Rede MAES em consonância com o modelo finlandês ao relacionar competências e habilidades que se nivelam aos princípios fundamentais

do *Finnish Way*: cultivo à confiança, ampliação da autonomia e tolerância à diversidade. Os eixos temáticos elencam as competências e habilidades a serem desenvolvidas, de forma a demonstrar a totalidade do processo, sem serem estanques ou lineares, mas com uma intencionalidade de união, entre teoria e prática, em um movimento espiral, que perpassa todos os eixos e propõe a ação-reflexão-ação a partir dos conhecimentos teorizados.

Em um panorama geral, compreende-se que o percurso formativo, composto pelos três cursos - MAES, RE-MAES e ProfCAC-MAES - promove uma formação continuada, a nível de desenvolvimento profissional integral, não consistindo em formações estanques. Porém, por sua concepção ainda inovadora no contexto brasileiro, incide em um processo de viver a aprendizagem ativa (1), compreender para aplicar (2) e pesquisar e divulgar (3), o que, de alguma forma, cria certa linearidade necessária frente a uma nova concepção de aprendizagem em espaços, tempos e métodos que diferem, exponencialmente, do modelo tradicional em que está condicionada grande parte das escolas brasileiras.

Após essa breve elucidação acerca das aproximações ao modelo finlandês de educação, o tópico a seguir apresenta um breve detalhamento da trilha comum, cujo objetivo foi integrar aspectos teóricos a elementos da prática docente.

O PLANEJAMENTO DA AÇÃO

Parte



*“Se a educação não for provocativa,
não constrói, não se cria,
não se inventa, só se repete”
(Mário Sérgio Cortella).*

PROFCAC-MAES: A PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO

Este capítulo apresenta sugestões para a implementação do currículo a partir do currículo vivido por professores-formadores e professores-cursistas no ano de 2019. O que se aborda a seguir é o planejamento dos encontros, e, no capítulo seguinte, as conclusões da análise realizada durante a pesquisa de mestrado, que buscou identificar as contribuições e desafios da proposta frente à perspectiva de formação integral.

O percurso vivido pela ProfCAC-MAES, no ano de 2019, demandou vinte e cinco encontros, presenciais e online, que se realizaram entre fevereiro e dezembro de 2019, totalizando as 120 horas previstas. Os encontros presenciais tiveram carga horária de aproximadamente 4 (quatro) horas.

Para garantir o engajamento de todos à formação, é importante que as discussões mantenham-se ativas, com o apoio de tecnologias, por meio de grupos de *WhatsApp*, no caso da ProfCAC-MAES, em que textos e vídeos eram compartilhados, assim como dúvidas e dificuldades que surgiam no processo.

Como resultado do processo formativo vivido, podemos citar a escrita de artigos científicos, com algumas publicações e divulgação em eventos internacionais e nacionais.

Proposta metodológica de desenvolvimento da trilha comum

Para a efetivação da trilha comum, voltamos o olhar ao percurso vivido, e o que apresentamos aqui é uma proposta melhorada a partir das competências e habilidades pretendidas no currículo prescrito. A vivência da trilha demonstrou

a necessidade de encontros presenciais, entretanto sem descartar a necessária flexibilidade proporcionada pelo ambiente virtual.

Sugerimos que parte dos encontros presenciais seja destinada à trilha comum, obrigatória a todos os membros, com carga horária de 60 horas, envolvendo atividades de leitura, reflexão, técnicas dialógicas, além de atividades diversas em ambiente virtual.

Estes encontros devem ocorrer de forma intercalada com encontros destinados a orientações individuais e à escrita de textos científicos, realizados entre os cursistas e seus respectivos orientadores, e ainda entre o grupo. Estes encontros, por sua vez, envolvem atividades de orientação e desenvolvimento da intervenção, acompanhamento da escrita, apresentação e compartilhamento de conhecimentos e leituras. Por fim, destinam-se encontros para a vivência das trilhas formativas escolhidas pelos cursistas.

A apresentação de uma proposta pedagógica de desenvolvimento da trilha comum do currículo ProfCAC-MAES objetiva trazer a professores, que atuam em programas de formação continuada de outros professores, procedimentos alinhados a teorias educacionais contemporâneas de ensino e aprendizagem.

A abordagem sócio-cultural de Mizukami (1986) serve como base para a condução do processo de aprendizagem dos professores. Os objetivos de aprendizagem foram construídos com base na Taxonomia de Bloom, revisada por Ferraz e Belhot (2010). Para a organização das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação, foi escolhida a estrutura de alinhamento construtivo, elaborada por Biggs (1996), e por Biggs e Tang (2007; 2011).

À luz dos referenciais teóricos elucidados e dos resultados dos estudos de Souza, Vieira e Almeida (2020), Vieira, Parkkonen e Barbosa (2020), Vieira, Passos e Parkkonen (2020), apresentamos, na sequência, uma proposta pedagógica para a trilha comum do currículo ProfCAC-MAES. Cabe destacar que, por se tratar de um currículo transdisciplinar, o processo de aprendizagem tem, como ponto de partida, “um tema estratégico para a vida humana e social como proposta de investigação, passando, a partir daí, a construir um objeto de pesquisa” (LUZ, 2009, p. 309). Diferentemente

das demais abordagens de currículo, na transdisciplinar o objeto de estudo revela-se conforme o tema estratégico se desenvolve.

A didática, para a pedagogia histórico-crítica de Gasparin (2015), e a metodologia da problematização, apresentada por Berbel (2012), guiam a escolha de estratégias de ensino no contexto de programas de formação de professores. Desta forma, o que se propõe, a partir da trilha comum, é a aprendizagem a partir de uma observação da realidade, sua problematização e teorização, chegando a propostas de melhoria à realidade observada, com a finalidade de transformá-la.

Conforme orienta Biggs (2003) e Biggs e Tang (2011), a abordagem pedagógica construtivista requer alinhamento entre os Resultados Pretendidos de Aprendizagem (RPA), as Atividades de Ensino (AE), as Atividades de Aprendizagem (AA) e os Instrumentos de Demonstração ou Avaliação da Aprendizagem (IA). O modelo de ensino híbrido, utilizado para conduzir a trilha comum, foi o da sala de aula invertida.

Figura 16 - Proposta metodológica para trilha comum.

Momento	Ambiente	AE	AA	IA
RPA		Escolher o domínio de conhecimento para o desenvolvimento profissional individual; Autoavaliar a aprendizagem; Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.		
1	Online	- elabora questionário de avaliação prévia; - organiza os grupos de interesse.	- Informa expectativas com o curso; - Apresenta o domínio de conhecimento da prática pedagógica de interesse; - indica cinco valores importantes; - seleciona um objeto pessoal que representa algo importante.	- Google Form - Mentimeter
	Presencial	- apresenta os grupos de interesse de domínio de conhecimento; - apresenta os cinco valores da turma; - elabora questões: o que pretende aprender sobre o assunto indicado? qual situação você gostaria de compreender melhor sobre o assunto? quais as causas da situação? como acredita ser possível resolver a situação?	- compartilha com os colegas o significado do objeto selecionado; - reflexão individual, em dois e em quatro, seleciona os valores do grupo de interesse; - Debate e responde as perguntas.	- objeto pessoal; - lista de valores do grupo - Texto em flip chart

RPA	<p>Compreender os princípios da aprendizagem pela pesquisa;</p> <p>Compreender a metodologia da problematização;</p> <p>Autoavaliar a aprendizagem.</p>
------------	---

Momento	Ambiente	AE	AA	IA
2	Online	<ul style="list-style-type: none"> - disponibiliza objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação; - orienta autoavaliação pelo KAMBAM. 	<ul style="list-style-type: none"> - demonstra conhecimento prévio pelo KAMBAM (ALMEIDA, 2020, p. 125). 	<ul style="list-style-type: none"> - planilha Google
	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - apresenta as etapas do método de aprendizagem pela pesquisa; - explica quais e como utilizar instrumentos de pesquisa de campo; - orienta a coleta de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> - elabora instrumento de coleta de dados na comunidade escolar sobre: percepções da situação-problema, possíveis causas, possibilidades de resolução. 	<ul style="list-style-type: none"> - instrumento de coleta de dados.

RPA	<p>Compreender os princípios da aprendizagem pela pesquisa;</p> <p>Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências;</p> <p>Assumir uma postura de escuta para entender, ser empático, argumentar e compartilhar entendimento.</p>
------------	--

Momento	Ambiente	AE	AA	IA
3	Online	<ul style="list-style-type: none"> - disponibiliza material de apoio para organização, categorização e análise de dados qualitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - seleciona participantes da pesquisa na escola; - coleta, organiza e categoriza dados; - sintetiza resultado 	<ul style="list-style-type: none"> - mural digital
	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - coordena apresentações e roda de conversa. 	<ul style="list-style-type: none"> - apresenta o resultado da pesquisa na escola; - compara as impressões pessoais e do grupo com as impressões da comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - mural digital

RPA		Compreender a função social da escola; Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências; Assumir uma postura de escuta para entender, ser empático, argumentar e compartilhar entendimento.		
Momento	Ambiente	AE	AA	IA
4	Online	- indica leituras sobre as dimensões da educação; - disponibiliza o vídeo "Alike" e "Escola democrática"; - direciona o estudo: explique as dimensões da educação; qual modelo de sociedade você identifica nos vídeos? há alguma semelhança com seu contexto de trabalho?	- realiza leitura, assiste aos vídeos e responde as perguntas.	- Texto argumentativo
	Presencial	- organiza e conduz debate.	- compartilha entendimentos sobre as dimensões da escola e do modelo de sociedade mostrado nos vídeos; - registra o entendimento do grupo; - compartilha entendimento.	- desenho em flip chart

RPA		Compreender a função social da escola; Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências; Assumir uma postura de escuta para entender, ser empático, argumentar e compartilhar entendimento.		
Momento	Ambiente	AE	AA	IA
5	Online	- disponibiliza o vídeo documentário "quando sinto que já sei"; - orienta estudo: qual a função social das escolas apresentadas no vídeo documentário? Que sociedade as escolas buscam formar?	- assiste ao videodocumentário e responde as perguntas.	- Texto argumentativo
	Presencial	- faz mediação de debate.	- compartilha entendimento, realiza escuta ativa; - planeja encenação: a escola em que atuo e a escola em que gostaria de atuar: impactos na formação da sociedade.	- dramatização

RPA		Desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo a partir da prática pedagógica; Entender a dualidade educacional; Compreender os princípios de formação pelo trabalho; Compreender os princípios da aprendizagem pela pesquisa.		
Momento	Ambiente	AE	AA	IA
6	Online	- explica como acessar e realizar filtro de busca em repositórios de pesquisa científica; - guia a seleção de textos sobre o domínio de conhecimento e a situação-problema escolhida pelo grupo.	- seleciona estudos sobre o mesmo domínio de conhecimento de interesse do grupo e que analisam: o problema, causas e possibilidades de resolução da situação-problema apreendida pelo grupo.	- pasta com os textos
	Presencial	- apresenta organograma do percurso de aprendizagem conduzido e as intencionalidades pedagógicas de romper a dualidade entre conhecimento científico e conhecimento prático; - mostra os princípios de formação docente pelo trabalho implícitos na metodologia da problematização; - orienta a leitura e sistematização dos textos selecionados pelo grupo.	- analisa os textos científicos selecionados; - registra síntese das pesquisas: autor(es); título; objetivo(s); resultado; conclusão.	- planilha Google

RPA		Desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo a partir da prática pedagógica.		
Momento	Ambiente	AE	AA	IA
7	Online	- Disponibiliza o vídeo "Pedro Demo fala sobre Educação pela Pesquisa".	- assiste ao vídeo; - faz a leitura dos textos científicos; - organiza síntese das leituras.	- planilha Google
	Presencial	- Orienta a análise comparativa da concepção social, materializa nas impressões do grupo e da comunidade escolar, com a concepção científica sobre a situação-problema sobre o domínio do conhecimento.	- discute e sistematiza resultados das concepções do grupo, da comunidade escolar e da comunidade acadêmica; - apresenta o resultado da análise comparativa.	- Mural digital

RPA	<p>Desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo a partir da prática pedagógica;</p> <p>Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências;</p> <p>Assumir uma postura de escuta para entender, ser empático, argumentar e compartilhar entendimento.</p>
------------	---

Momento	Ambiente	AE	AA	IA
8	Online	- orienta a elaboração de protótipo de mudança à situação-problema observada no contexto de trabalho.	- elabora protótipo de mudança pelo CANVAS (ALMEIDA, 2020, p. 129)	- CANVAS
	Presencial	- Coordena apresentações e debate	- apresenta o protótipo - apresenta sugestões aos colegas.	- CANVAS - Mapa mental

RPA	<p>Desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo a partir da prática pedagógica;</p> <p>Construir plano de aprendizagem a partir de interesses individual e da comunidade;</p> <p>Apresentar sugestões enriquecedoras;</p> <p>Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.</p>
------------	---

Momento	Ambiente	AE	AA	IA
9	Online	- orienta a elaboração de instrumentos de avaliação do protótipo.	- elabora instrumento de avaliação do protótipo.	- instrumento de avaliação.
	Presencial	- coordena apresentações e debate; - oferece sugestões.	-apresenta o instrumento de avaliação do protótipo de mudança; - apresenta sugestões aos colegas.	- instrumento de avaliação

RPA		Desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo a partir da prática pedagógica; Construir plano de aprendizagem a partir de interesses individual e da comunidade; Autoavaliar a aprendizagem; Avaliar o grupo de interesse e a comunidade.		
Momento	Ambiente	AE	AA	IA
10	Online	- orienta a elaboração de cronograma de desenvolvimento e avaliação do protótipo; - orienta a autoavaliação da aprendizagem, a avaliação do ensino e dos valores selecionados pela comunidade e pelo grupo de interesse.	- elabora cronograma de desenvolvimento e avaliação do protótipo; - realiza autoavaliação e avaliação.	- planilha Google - Google Form
	Presencial	- Coordena apresentações e debate.	- apresenta cronograma de aprendizagem; - compartilha conhecimentos construídos nas dimensões educacionais.	- planilha Google - KAMBAM

Fonte: as autoras.

A partir do momento em que o professor-cursista vivencia a trilha comum, desenvolvendo atividades em ambiente híbrido a partir de sua realidade, e se propõe a uma melhoria para um problema real de sua atuação, ele demonstra a sua aprendizagem.

Com base nos pressupostos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2015) e da metodologia da problematização, apresentada por Berbel (2012), concluímos que a trilha comum é capaz de abarcar o que os autores determinam como Prática social inicial (1), Problematização (2), Instrumentalização/teorização (3) e catarse/hipóteses (4), sendo a aplicação da proposta de intervenção a ser concebida, após a trilha comum, o que contempla a Prática social final (5), onde o cursista assume o seu compromisso social de transformação da sua realidade.

Diante disso, e com base nos estudos de Araújo e Frigotto (2015), entendemos que a proposta de trilha comum não se desenvolve em uma formação fragmentada, mas sim em ações integradoras, com autonomia e criatividade do cursista, e com reflexões a partir da sua realidade (micro) em contraponto com a realidade global (macro), sem perder do horizonte o ideal que se busca em relação à escola e à educação, tomando para si o compromisso de transformação dessa realidade.

Importa destacar que o Ensino Integrado, a nível educacional, se propõe a uma transformação da realidade social a partir do compromisso com a formação dos trabalhadores para além do desenvolvimento de habilidades e competências para atendimento a uma demanda imediata, o que o mercado de trabalho exige. Assim, consideramos necessário que o professor formador tenha conhecimento sobre as bases científicas e filosóficas do Ensino Integrado e da relação trabalho e educação para a efetivação da trilha, o que o currículo prescrito apresentado, anteriormente, objetiva.

*“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”
(Cora Coralina).*

A PROFCAC-MAES SOB O OLHAR DA PROFCAC-MAES

Após compreender o contexto, a elaboração curricular e como pode ser a sua implementação, apresenta-se, neste capítulo, as principais contribuições e desafios elencados por formadores e formandos participantes do processo de aperfeiçoamento promovido pelo currículo ProfCAC-MAES, em 2019.

Estes resultados de análise foram obtidos a partir da categorização de discursos coletados por questionário e entrevistas, realizadas com os participantes da comunidade, seguindo os pressupostos da Análise de Conteúdo dispostos por Bardin (2011).

Contribuições para a formação integral

Neste tópico, abordam-se as contribuições apontadas com maior frequência por professores-formadores e professores-cursistas em diálogo com as teorias críticas do currículo, e sob os pressupostos de uma formação integral. A primeira delas é a Colaboração e Diálogo (A), seguida da categoria Aprofundamento Teórico (B). Em terceiro, têm-se duas categorias com o mesmo percentual de frequências: Pesquisa Científica e Pensamento Crítico. Neste momento, a ênfase será dada à Pesquisa Científica (C), pois a categoria pensamento crítico está intimamente ligada à proposta de análise da pesquisa, e será mais aprofundada à frente.

A) Colaboração e Diálogo

A partir do estudo, como contribuições da proposta implementada, foi possível perceber que, em relação às expectativas de formação dos membros da comunidade, a maior ênfase é dada à *Colaboração e Diálogo*, uma característica

fundamental para a constituição de uma comunidade de aprendizagem, que, por sua vez, se constitui como uma das alternativas para uma superação ao modelo tradicional. Não tão perceptível, a vivência em comunidade incide no desenvolvimento de habilidades como o diálogo e a empatia, apontados em fragmentos discursivos como “respeitar o tempo do outro” ou “atuação mais democrática”. Assim, a categoria *Colaboração e Diálogo* está interligada, em especial, a alguns fragmentos discursivos que revelaram subcategorias, como o processo colaborativo, autoconhecimento, atuação democrática e protagonismo. Isso fica evidente em uma das falas do professor-cursista:

Outro aspecto positivo foi a forma como as temáticas foram trabalhadas [...] os itens se correlacionaram de forma dinâmica, emanados, muitas vezes, por momentos de tensão entre os cursistas possuintes de múltiplos posicionamentos acerca da prática docente, novos debates e ideias de práticas pedagógicas eram realizadas. Aliás, talvez o constante diálogo entre os professores dote-se como algo central, que deve ser privilegiado nos encontros. Afinal, quantas vezes vamos a cursos de “formação continuada” e somos meros espectadores, ou participamos apenas de momentos mínimos e pontuais de interação. Logo, o diálogo com sugestões e reclamações do fazer docente tem voz ativa na Rede, sendo imprescindível para o amadurecimento docente por meio de diferentes olhares referentes à profissão.

As comunidades de aprendizagem se pautam pela aprendizagem dialógica, e, por isso, encontram-se muito vinculadas à perspectiva freireana, porém a sua concepção apresenta referências a diversos autores que defendem a aprendizagem enquanto processo social, como na teoria histórico-cultural, trazida por Vygotsky. Para Freire, as comunidades de aprendizagem compreendem o envolvimento de professores, estudantes, pais e outros membros da comunidade do entorno escolar sob um objetivo comum de transformação social e de educação igualitária, que possui estreitos vínculos com a perspectiva crítica.

A ProfCAC-MAES, por sua vez, tem a sua concepção relacionada ainda ao conceito de *Professional Learning Community – PLC*, em aproximação ao modelo finlandês de aprendizagem ao longo da vida, um desenvolvimento contínuo do professor no contexto de trabalho e no domínio do próprio processo de aprendizagem (CHEDIAK; KUNNARI; INFORSATO; AMORIM JUNIOR, 2018). Em relação a esta categoria, considera-se uma contribuição para a

formação integral o trabalho coletivo e colaborativo, que faz parte do ideal da Escola Unitária, onde se valoriza a formação para a colaboração em oposição à formação para a competição, característica resultante do sistema capitalista e, ao mesmo tempo, necessária à sua manutenção (ORIO, 2015). Araújo e Frigotto (2015, p. 75) ressaltam que a valorização do trabalho coletivo não implica em uma negação a estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas, mas “devem ser compreendidas como momentos intermediários para o trabalho coletivo de ensinar e aprender”.

B) Aprofundamento teórico

Ainda em relação ao atendimento às expectativas da comunidade, o *Aprofundamento teórico*, lacuna identificada na pesquisa exploratória, foi apontado como uma das principais contribuições do curso ProfCAC-MAES:

Posso falar enquanto aprendiz, nessa posição, digo que ampliei meu nível de conhecimento sobre vários temas como currículo, metodologia, teoria crítica etc. (Professor-Formador).

Sim, houve um aprofundamento, e isso foi facilmente identificado até pelas reações dos membros quando relatam quando se percebem sem uma bagagem teórica para as discussões (Professor-Cursista).

[...] ofereceu os embasamentos que necessitamos, que fundamentaram a aprendizagem (Professor-Cursista).

A ProfCAC foi um grande avanço para mim enquanto professora, na minha área profissional, apesar dos deslizes que a gente está enfrentando, uma situação muito complicada, mas ela sempre me proporcionou grandes conhecimentos (Professor-Cursista).

No RE-MAES, a gente pediu que, no próximo ano, o curso trouxesse mais teoria, e na ProfCAC-MAES isso foi contemplado, vocês trouxeram bastante teoria (Professor-Cursista).

Os conhecimentos, com certeza, foram muito válidos até para a compreensão dos mecanismos de conformação que regem a escola (Professor-Cursista).

As respostas de um dos professores-formadores e de professores-cursistas indicam que o objetivo do curso (de promover o aprofundamento teórico) foi bem contemplado, seja em relação às leituras e discussões abordadas no eixo trabalho e educação, como em relação às pesquisas desenvolvidas em paralelo.

O aprofundamento teórico, na formação continuada de professores, ressalta a relevância do conhecimento científico como base para a construção de saberes e práticas, em oposição aos “esquemas práticos” (SCALCON, 2008), e ao que Saviani (2011) denuncia como “um esvaziamento do sentido sistemático do conhecimento”, comum ao modelo educacional vigente. Ramos (2001) enfatiza, quanto à formação por competências, a necessidade de se atentar a uma formação integral, que abranja a dimensão da cidadania, a relação inerente entre concepção e execução, e a fundamentação no conhecimento científico, para que as formações de trabalhadores não se restrinjam a um atendimento a demandas de mercado, pois, sem o aprofundamento teórico, corre-se o risco de se promover uma formação descartável, e rapidamente obsoleta.

C) Pesquisa Científica

Em relação aos demais cursos da Rede, MAES e RE-MAES, observa-se a menção a novos conceitos, novas ideias, além da ampliação do nível de conhecimentos sobre temas já trabalhados, o destaque se faz à Pesquisa Científica pela vivência do currículo da ProfCAC-MAES.

Quando fomos pra prática, para a escrita mesmo, é uma das coisas que me abriu muito a mente para a escrita, para o processo da escrita científica, é aquela oficina que você fez [...] que, assim, abriu muito a mente, né, para entender, por mais que a gente tivesse lido o que era problema, o que é problematização, que eram os termos lá, certinhos do projeto, não dava pela clareza. Então, quando você foi fazendo, quando vai fazer, falando para a gente, naquela trilha, em que você mostra o passo-a-passo, as metodologias, qual que era a metodologia, embasamento que, lá, então, deu uma clareza muito maior, e, depois disso, escrevendo. Quando a gente começou a escrever, quando nós caminhamos, eu me senti muito mais motivada, depois que eu entendi [...] porque a gente não sabe, e eu penso que eu evolui, hoje eu consigo ler, hoje eu consigo ter uma visão maior de como buscar informações relevantes e escrever de forma científica depois da ProfCAC (Professor-Cursista).

Agregou bastante, principalmente, no que se refere a tomar consciência sobre o tipo de currículo que tenho praticado dentro de sala de aula, qual era a minha consciência política implícita ou explícita na minha prática (Professor-Cursista).

[...] quem realmente agarrou a ideia e participou da ideia pode desfrutar de desenvolver uma pesquisa, pode participar, produzir, por exemplo, eu consegui organizar melhor um artigo que eu publiquei. Foi a partir da comu-

nidade, das instruções que foram dadas, das miniofinas e orientações, eu pude também começar a escrever esse outro artigo (Professor-Cursista).

No aspecto teórico, exigiu mais leitura, atenção e até a busca por outras leituras para a compreensão de termos e ideias desconhecidas, como no caso da politécnica (Professor-Formador).

Observamos, pelos discursos de professor-formador e professores-cursistas, a visão da pesquisa científica materializada na escrita científica de artigos. Para Demo (2006, p. 42), a pesquisa é o meio para se reconstruir conhecimentos, superando a mera reprodução. O autor defende que ensino e pesquisa não podem ser dissociados:

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja à mera reprodução. Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente.

Entende-se que a prática da pesquisa e escrita científica, alinhada aos planos de intervenção propostos pelo currículo, é uma forma de relacionar os conhecimentos às práticas, promovendo, assim, o pensamento crítico e o desenvolvimento dos perfis de egresso propostos, de formador-mentor e cursista-autodirigido.

É importante destacar que o percurso formativo da Rede MAES preconiza a ação-reflexão-ação, proposta também do método dialético, base da filosofia marxista (síntese-análise-síntese). Isso justifica a inclusão, nos cursos da Rede MAES, de ações de intervenção no ambiente escolar e o registro dos conhecimentos teóricos e práticos que emergem deste contexto pelos professores-cursistas. Conclui-se, desta forma, que a pesquisa, enquanto princípio pedagógico, esteve contemplada durante todo o percurso formativo, entretanto sem as características metodológicas que compõem a prática da pesquisa científica, a qual foi abordada em maior ênfase durante a ProfCAC-MAES.

Desafios para a formação integral

Entre os desafios mais citados pelos professores-formadores e professores-cursistas estão: Relação Teoria e Prática (D) e Aprendizagem Autodirigida (E), com os mesmos percentuais de frequência, seguidos pela Descontextualização (F). Assim como as contribuições, os desafios, aqui abordados, por professores-formadores e professores-cursistas, dialogam com as teorias críticas do currículo e sob os pressupostos de uma formação integral.

D) Relação Teoria e Prática

Um dos pontos mais ressaltados nos discursos de professores-formadores e cursistas está na dificuldade em relacionar as teorias à prática pedagógica, com indícios de causa à descontextualização, com a realidade da educação básica e da complexidade em relação aos demais cursos da Rede, cujo olhar estaria mais voltado à utilidade prática:

Em partes sim, acho que deveríamos ter nos aprofundado mais em relação a olhar a prática pedagógica se estamos, efetivamente, nos empenhando a uma formação integral. Sinto que ainda há um olhar muito focado no que pode ser útil, o que gerou um sentimento que os conteúdos vistos não seriam úteis à pesquisa que se pretendia, e isso gerou certo descontentamento pela dificuldade em relacionar a teoria à prática (Professor-Formador).

[...] ora estritamente prático ora estritamente teórico (Professor-Cursista).

[...] percebem-se sem uma bagagem teórica para as discussões, com uma rebeldia para com as leituras, indicando que não “produziam”. Isso porque no MAES e RE-MAES o foco era muito prático, enquanto que na ProfCAC exigia mais teorização (Professor-Formador).

Os excertos indicam que se compreendeu que as leituras seriam demasiadamente teóricas em detrimento à prática pedagógica, principalmente quando comparadas às vivências nos cursos MAES e RE-MAES.

A partir das afirmações de professores-formadores e professores-cursistas e da observação dos encontros, conclui-se que não há uma clareza no que tange ao ideal de uma indissociabilidade entre teoria e prática, não compreendendo que as discussões e atividades de registro das leituras realizadas, assim como

a escrita científica, compõem ações de ressignificação de saberes, a prática da pesquisa científica em si. Demo (2006) ressalta que a prática inicial da pesquisa se constitui em fundamentação teórica e metodológica para, somente então, ser possível elucidações próprias e confrontação a práticas alheias.

Observa-se que o currículo proposto e construído, de forma colaborativa, contempla o desenvolvimento da pesquisa e o aprofundamento teórico apontado como expectativas da comunidade, o que demonstra um contrassenso entre a expectativa inicial e os apontamentos finais, indicando uma expectativa subentendida de prática pedagógica mais pragmática:

[...] apesar dos membros da ProfCAC terem exigido um aprofundamento, essa é uma visão minha, com leitura e com o desenvolvimento da autoria que, no nosso ponto de vista, está muito relacionado com autonomia. Eles buscam, na verdade, no fundo, eles buscam soluções rápidas para os problemas que eles enfrentam no cotidiano da sala de aula, e eles percebem que as oficinas com técnicas ativas atendem essa expectativa e necessidade deles, e eles acabam se perdendo nesse processo, em que eles pediram, e a gente colocou eles para viver na ProfCAC, que é o aprofundamento em si, que é esse trabalho mais de formação autodirigido (Professor-Formador).

E) Aprendizagem Autodirigida

A segunda categoria, com frequência equivalente à categoria Relação Teoria e Prática, é a Aprendizagem Autodirigida. Nesta categoria, elencaram-se os fragmentos discursivos apontados pelos professores-formadores e professores-cursistas em relação à mudança de postura entre os cursos, partindo de uma relação formador-cursista ainda condicionada a uma relação mais emancipada, ou seja, mesmo diante de um avanço do comportamento de dependência, a figura ativa do formador se fazia presente nos cursos MAES e RE-MAES. A expectativa da comunidade de aprendizagem do desenvolvimento de um perfil de egresso autodirigido tornou-se uma ruptura brusca, como observado por alguns membros diante da dificuldade de auto-organização.

[...] a maioria dos membros da ProfCAC-MAES pede autonomia, porém eles não conseguem manter o foco quando há autonomia de planejamento, gestão de tempo e objetivos de aprendizagem, algo que é promovido pelo currículo e pela postura dos formadores (Professor-Formador).

[...] a falta de compromisso ético-social com o projeto ProfCAC-MAES, idealizado pelos membros, e a posição física e dialógica de receptor de informações, sem se atentar para o real sentido de comunidade, onde a interação e a disposição em dar na mesma proporção em que se recebe deve ser equilibrada (Professor-Formador).

[...] foi uma fase bem interessante do processo, em que o grupo que ficou começou a ter consciência da responsabilidade que cada um de nós tinha de estar ali, como uma comunidade em si, de aprendizado. Então todo mundo tinha que ter uma participação mais efetiva. Então, eu vi, assim, um pouco de desconforto de muitos sobre essa responsabilidade, achando que não estavam preparados (Professor-Cursista).

[...] que quando vocês estavam presentes que era mais empolgante [...] a gente se empolgava mais, se motivava mais, entendia melhor, querendo ou não vocês estando próximas incentivam. Eu sei que a intenção [...] era o EaD, a distância, mas o virtual, mas eu ainda sou assim... Eu valorizo o virtual, mas ninguém tira aquela coisa do olho no olho, de você tá fazendo a pergunta, de quem tá ali na frente sentir a entonação da pergunta, ou sentir se você está angustiada ou se você está feliz, coisa que, às vezes, numa mensagem, não transparece, né (Professor-Cursista).

O perfil autodirigido tem, por fundamento, o aprender de forma independente, gerindo sua própria aprendizagem, o que não implica em um aprendizado isolado, mas sim demonstra que a aprendizagem é direcionada pelos interesses e necessidades metodológicas do estudante. O professor tem papel de mentor nesse processo. Entende-se que uma aprendizagem autodirigida envolve diferentes habilidades, como disciplina, motivação, auto-organização, planejamento, comunicação eficiente, criticidade e autoavaliação. Nesta compreensão e considerando o modelo educacional vigente, que perdura ainda como um perfil de estudante dependente, a aprendizagem autodirigida se apresenta como um grande desafio, até mesmo para os professores-cursistas da ProfCAC-MAES, egressos de um percurso de formação de dois anos com ênfase na superação desse perfil dependente.

Do ponto de vista da formação integral, a aprendizagem autodirigida é uma aliada da interdisciplinaridade enquanto “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (FAZENDA, 2008, p. 93). Esta interdisciplinaridade, que não se equivale a uma integração disciplinar ou a um método pedagógico, se opõe à forma fragmentária de produção e socialização do conhecimento em consonância à proposta politécnica (FRIGOTTO, 2008).

Cabe ressaltar que a proposta, aqui apresentada, configura-se como transdisciplinar, primeiro por não haver disciplinas delimitadas, mas sim a exploração de diferentes áreas do conhecimento a partir dos interesses de estudo dos cursistas, e, em segundo, por seu objetivo de intervenção, que se fundamenta pela compreensão da realidade local e global. Assim, conforme aponta Nicolescu (2000), a transdisciplinaridade “alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar”.

F) Descontextualização

A terceira categoria de maior frequência apontada como um desafio por professores-formadores e professores-cursistas é a Descontextualização com a realidade das vivências cotidianas em sala de aula.

[...] é um pouco deslocado da realidade deles, mais do que a gente podia supor, então eu tô achando que essa retomada para a sala de aula, em alguma medida, não que a gente tenha saído da sala de aula, mas a volta da ênfase na sala de aula fez muito bem, tanto para o MAES quanto para ProfCAC (Professor-Formador).

[...] vejo a ação da ProfCAC-MAES ainda deslocada da realidade profissional. Isso dificultou a resignificação de minha atuação profissional, principalmente em relação às minhas aulas (Professor-Cursista).

[...] contexto profissional também estava em outro nível (Professor-Cursista).

Os resultados apontam alguns indícios importantes. O primeiro deles é que o conteúdo trabalhado não estaria no mesmo contexto de atuação dos professores-cursistas. Presume-se disso que as leituras indicadas, acerca da formação integral, são, em grande parte, reflexões direcionadas ao Ensino Médio, e que houve uma dificuldade de resignificá-lo ao contexto do Ensino Fundamental.

Em segundo, o discurso do professor-formador (PF2) permite inferir que (2) o currículo em si, abrangendo o desenvolvimento de pesquisas e de um perfil autodirigido, estaria aquém das possibilidades dos professores da educação básica. Essa leitura se faz coerente quando em cruzamento ao discurso do professor-cursista:

[...] a intensa jornada de trabalho dos profissionais da Rede Básica de Ensino, com suas “32 aulas semanais em sala”, a falta de estabilidade no

emprego por parte da maioria dos integrantes do grupo e a pífio incentivo (em termos estruturais, como uma liberação para estudos e também para algo financeiro) à qualificação são questões que, durante o ano de trabalho, pesam negativamente em um aproveitamento mais exitoso no curso, que possui uma carga horária compatível a sua proposta de formação integral do docente (Professor-Cursista).

Este último excerto remete talvez a um dos maiores desafios para a efetivação de uma formação integral: as condições materiais do fazer docente, ou seja, o professor enquanto trabalhador, expropriado de direitos, com uma intensa jornada de trabalho, e desvalorizado socialmente, que não dispõe de tempo e recursos para se dedicar à sua própria formação em uma realidade historicamente meritocrática.

Assim, fundamentando-se em Kuenzer (1992), ao compreendermos que a escola ainda é marcada pela reprodução dos interesses da classe dominante, desconsiderando as especificidades do estudante, que trabalha, e mantendo-se as precárias condições de trabalho e remuneração dos docentes, é possível apreender que o currículo da ProfCAC-MAES busca flexibilizar a sua carga horária, valoriza a construção do conhecimento por meio de diferentes métodos e recursos, considera os interesses e necessidades dos professores-cursistas, mas ainda enfrenta o desafio de motivar a busca por uma ampliação de conhecimentos frente a necessidade diária de subsistência.

Algumas observações pertinentes

A análise indicou algumas categorias e excertos que, apesar de não se apresentarem entre as maiores frequências, constituem indicativos pertinentes à compreensão das contribuições e desafios desta proposta curricular.

Um primeiro ponto analisado é a falta de estabilidade apontada pelo professor-cursista, que possui relação direta com a solicitação da comunidade pelo atendimento às competências dispostas na BNCC (2017), na fase de construção da proposta curricular, visto o cenário de mudanças políticas em processo que teriam impactos diretos aos docentes enquanto trabalhadores. Nesse aspecto, quando questionados sobre o atendimento

dessa expectativa, registram-se apontamentos diversos, com maior frequência ao desenvolvimento do pensamento crítico, e da “compreensão do trabalho da forma como é disposto na BNCC”, no sentido de equivalência de conceitos, apesar de alguns participantes indicarem certo desconhecimento dos parâmetros estabelecidos na BNCC (2017).

Ao propor um eixo voltado à compreensão da relação trabalho e educação, o currículo da ProfCAC-MAES enfatiza o entendimento quanto ao conceito de “mercado de trabalho” versus “mundo do trabalho”, apresentando autores que explicam a dicotomia entre a formação manual e intelectual promovida pela escola, e em consonância ao que afirma o texto da BNCC (2017) - Educação Infantil e Ensino Fundamental (p. 466) quanto ao uso do termo “mundo do trabalho”, na concepção de:

[...] preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Entretanto, considerando o que já foi exposto como desafio na categoria Descontextualização (F), e com base em um fragmento discursivo de um professor-cursista, que indica, enquanto contribuição da ProfCAC-MAES, os produtos que seriam os artigos que têm grande impacto no currículo do professor, no mercado de trabalho, infere-se que, ao exprimirem expectativas quanto à discussão da BNCC, no currículo da ProfCAC-MAES, o interesse do grupo estava voltado a uma adaptação às novas políticas em atendimento a uma necessidade imediata, revelando o olhar ainda pragmático à espera de uma “receita” para o trabalho pedagógico sob o novo referencial, indicando a necessidade de um maior aprofundamento das discussões para compreensão dos objetivos do eixo proposto à realidade da escola básica e, em especial, ao Ensino Fundamental, área de maior atuação dos professores-cursistas.

[...] a carga horária permitiu um aprofundamento e discussões ricas, mas não foi o suficiente para a compreensão ampla dos motivos desse conteúdo em relação às pesquisas desenvolvidas paralelamente, voltando-se à

ideia de utilidade que ainda é muito forte. Ao mesmo tempo, entendo que uma carga horária maior colocaria o desenvolvimento da escrita científica, prioridade indicada pelos membros, em segundo plano, ou reduziríamos demais o tempo necessário para a pesquisa, que inclui leituras específicas do tema e, diante da realidade dos membros em atuação nas escolas, torna-se algo ainda mais complexo (Professor-Formador).

Ao identificar os anseios dos membros por um conhecimento mais “útil”, subentende-se como conhecimento prático, imediatamente aplicável, seja na prática pedagógica cotidiana ou no desenvolvimento da escrita de artigos, revelando uma cultura pragmática não apenas da experiência nos cursos MAES e RE-MAES, como de todo um processo de formação que reproduz, historicamente, um direcionamento ao atendimento de demandas impostas pelo mercado de trabalho. Isso explicaria, de certa forma, o sentimento de ruptura devido à ProfCAC-MAES objetivar estudos acerca da relação trabalho e educação, envolvendo reflexões que buscam o olhar à finalidade do processo educativo, e não mais à prática cotidiana.

A categoria *Ruptura conceitual* expõe ainda um excerto que chama a atenção, pois revela que não se trataria apenas de uma resistência às leituras, ou de uma expectativa de continuidade de práticas diferenciadas de intervenção, mas amplia-se a uma ruptura epistemológica:

[...] a ProfCAC, pra mim, foi uma ruptura um pouco drástica, porque a gente vinha numa sequência de aperfeiçoamento de aprendizagem, aí rompeu-se, não teve a mesma sequência lógica que eu esperava [...] é que a questão do complexo, que a gente fala, não é necessariamente o complexo, o difícil, mas é que a gente estava ali em uma linha [...] sempre falava assim: É, tudo o que você sabe é importante, ninguém sabe mais, não existe certo, não existe errado. Aí, de repente, a gente veio numa linha com vocês, seguindo certos autores com uma teoria, que, na teoria, existia sim certo e errado. Aí deu um baque, assim, na questão. Ai meu Deus! Não é o que eles estão pensando, é o que o autor pensa, não é!? Agora eu tenho que procurar realmente o que o autor pensa, não é só o que eu penso sobre isso, é o que ele pensa. Aí deu aquele choque, assim, porque a gente já tava vindo naquele: Ah, mas tudo o que você falar ou “disser” não existe nada errado, é a sua maneira de pensar, é o jeito de pensar, e aí ficou mais teórico, nesse sentido, porque aí eu tinha que encaixar numa teoria (Professor-Cursista).

O professor-cursista aponta, neste excerto, a ênfase à metodologia científica e à fundamentação teórica para o conhecimento produzido na ProfCAC-

MAES, em distinção à linha conceitual adotada pelos cursos MAES e RE-MAES. Apesar do professor-cursista compreender esta ruptura como um desafio, ao retomarmos Scalcon (2008, p.40), é possível compreender como as práticas estruturam-se em um modelo pragmático:

Tomando como aspecto importante a posição ocupada pelos “atores da escola”, realça a subjetividade do professor como elemento que deve ser levado em conta quando da realização de pesquisas, uma vez que tal subjetividade revela um saber-fazer cuja natureza se situa na própria atividade prática. As competências, as habilidades e o saber-fazer seriam representativos e, ao mesmo tempo, guias para uma espécie de autoformação e uma conseqüente profissionalização. É sob esse prisma que aparece um determinado modo de encarar a relação teoria e prática, surgindo o que Tardif (2002a) denomina de “epistemologia da prática profissional” (p. 225).

Entretanto, na perspectiva de um currículo integrado, compreende-se que na ênfase dada à necessária fundamentação das práticas pedagógicas em conhecimentos sistematizados, e não em “esquemas práticos”, o currículo da ProfCAC-MAES promove avanços à formação integral. Conclui-se que o desafio, nesse caso, encontra-se no processo de transição, que se apresenta gradual e contínuo.

Acho que o processo de mudança é lento, aos poucos mudaremos a nossa postura docente (Professor-Cursista).

Observamos ainda que um dos Formadores indicou não haver mudanças em sua postura docente após o percurso formativo, entretanto os relatos sobre a oferta do curso MAES, no ano de 2019, em dado momento, integrou-se ao curso da ProfCAC-MAES na oferta do planejamento pedagógico, em forma de *team teaching*, e eram conduzidos pelos mesmos formadores da ProfCAC-MAES, o que revelam mudanças em relação ao curso MAES, ofertado em 2017, em especial quanto à necessidade de maior amparo teórico, como observado nos excertos dos formadores que conduziram o MAES.

Não percebo mudança. Para mim, 30 horas é um período muito curto, que dificulta a consciência de mudanças. Minhas mudanças são fruto de um processo de 20 anos de docência, que, com maior ênfase, foi incentivada pelas formações na Finlândia (Questionário, PF).

[...] primeiro a gente trabalhou um pouco com a parte teórica de metodologias, a gente conversou para não esvaziar o conteúdo do currículo, porque

foi uma coisa que eu acho que a pesquisa de vocês trouxe pra gente de importante, de não virar a metodologia pela metodologia (Entrevista, PF2).

[...] a princípio, a gente pensou em termos alguns momentos no MAES, o que foi planejado, né, um primeiro momento de apresentação dos princípios teóricos filosóficos, tanto de metodologias ativas quanto de técnicas ativas e do alinhamento construtivo entre objetivos de aprendizagem, habilidade e metodologia, e, no segundo momento, nós pensamos no planejamento com os cursistas de ações ativas, para que fossem desenvolvidas nas aulas deles, para então concluir o curso. No entanto, percebemos, mais ou menos na altura do planejamento das oficinas, junto com eles, que eles tinham a expectativa por algo mais prático, algo que eles conseguissem viver junto a nós, e conseguissem reproduzir ou desenvolver ou adaptar em suas aulas [...] sabemos e temos consciência de que a teoria não pode vir separada da prática, então tanto na ProfCAC quanto no MAES, na trilha MAES, procuramos trazer os dois juntos, para que fosse possível esse diálogo nas ações planejadas por eles sob a nossa orientação, mas o que percebemos foi um descontentamento, como se não estivéssemos atendendo às expectativas deles naquilo que eles buscavam, tanto na ProfCAC quanto no MAES, que é algo que resolvesse os problemas cotidianos de sala de aula, como indisciplina, desinteresse dos estudantes, além de contemplar a exigência da gestão de aulas mais enriquecedoras, mais significativas para os estudantes. Então, eu vejo aí um impasse muito grande, e o professor, em meio a essa situação, sem saber exatamente o que fazer e como fazer em relação à ProfCAC” (Entrevista, PF2).

Assim, o que se observa, pelos fragmentos discursivos, é a dificuldade que ainda impera acerca da indissociabilidade entre a teoria e a prática, a crítica elencada quanto à estruturação do currículo da ProfCAC-MAES, “ora estritamente prático ou ora estritamente teórico”, em especial atrelado à dificuldade de uma aplicação prática dos conteúdos abordados na trilha comum (pragmatismo). Também é observado, no currículo proposto ao MAES (2019), um primeiro momento mais teórico, e o segundo mais prático, demonstrando a dicotomia persistente entre a teoria e a prática. Observam-se aqui pelo menos três causalidades possíveis, senão imbricadas:

- (1) a cultura pragmática;
- (2) a incompreensão da unicidade teoria-prática;
- (3) e a complexidade do processo formativo.

A primeira delas se refere a uma cultura imediatista, resultante do próprio modelo educacional predominante, o qual tem forte influência na concepção

de identidade docente, uma permanente contradição entre os discursos de professores acerca da necessidade de maior reflexão, enquanto que a atitude demonstrada, de alguma forma em estreita relação às condições materiais do trabalho docente, é a de que não há tempo para teorias, recorrendo-se ao que Scalcon (2008) denomina como esquemas práticos, uma reflexão da prática sem uma efetiva mediação com conhecimentos científicos, e afastada de sua função social. Para a autora, é preciso que o trabalho pedagógico se desenvolva numa perspectiva de unidade teórico-prática, com a epistemologia da práxis, em contraposição a uma epistemologia da prática profissional, na qual “o universo da prática social se restringe à prática profissional em seus aspectos puramente empíricos, técnicos e utilitários” (SCALCON, 2008, 44).

A segunda possibilidade se relaciona à incompreensão da unicidade teoria-prática. Esta unicidade deve ser entendida no sentido de que cabe à teoria fornecer possibilidades de ação e de reflexão sobre a prática, de forma a ressignificar a atuação do professor (PACHECO, BARBOSA, FERNANDES, 2017). Assim, “a relação teoria-prática estabelece relações de interdependência e reciprocidade, pois, se é na prática que a teoria tem sua fonte de desenvolvimento, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência” (DUTRA, 2009, p. 4).

A terceira vertente, por sua vez, tem relação com as escolhas didáticas, mas, especialmente, com os processos de transição entre concepções diferenciadas de formação, ou seja, ao promover uma formação com finalidades para além da utilidade prática, há certa desestabilização do que já é conhecido e confortável. Esse processo de transição em si demanda novos conceitos e embasamentos, e, por vezes, demonstraram-se necessárias aulas mais teorizadas e expositivas, que, ao mesmo tempo em que remetem a uma ideia de contradição à proposta de aprendizagem ativa, oportunizam reflexões mais aprofundadas e, por conseguinte, impactos significativos no modo de perceber a prática pedagógica.

Dessa maneira, a observação do currículo vivido e dos apontamentos feitos por cursistas e formadores sugere que o currículo, ao direcionar uma trilha comum para o aprofundamento teórico, teria apartado a teoria da prática, ou que a metodologia utilizada pelos formadores não comportou a unidade teoria-prática. Por outro lado, sugere ainda se, em algum momento, pode não ter ficado claro, aos cursistas e formadores, esse entendimento de unidade sob a epistemologia da práxis, ou seja, não se limitando à reflexão da prática, nem

tampouco à necessidade de aplicabilidade prática, mas capaz de promover mudanças profundas a partir da “aproximação das relações existentes entre o trabalho educativo e os fins sociais desta atividade, uma vez que tomamos a prática social como ação consciente, pressuposto e alvo, fundamento e finalidade da atividade pedagógica” (SCALCON, 2008, p.44).

Por fim, um último recorte nos remete à questão do sistema educacional como um todo, e não apenas à postura isolada de um professor, na observação feita quanto às dificuldades de implantação dos ideais em sala de aula frente à rigidez do sistema educacional.

[...] quanto ao currículo vivido na ProfCAC, quanto ao micro currículo vivido na trilha *teamwork* de planejamento, as minhas impressões são de que os professores estão muito sobrecarregados. Há um excesso de cobrança a todos os professores, tanto da rede municipal quanto da rede estadual, uma cobrança no sentido de fazer algo diferente. No entanto, há uma incoerência por parte dos gestores, no sentido de que é exigido que a sala de aula se torne algo mais significativo ao estudante, porém a burocracia impede, muitas vezes, o professor de inovar suas ações, ou mudar sua forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. [...] a gente percebe uma vigilância constante em relação ao professor, e a escola não dá nenhum suporte para que ele se sinta motivado ou se sinta capaz de mudar sua ação pedagógica. Então, os professores que procuram tanto a ProfCAC-MAES quanto o MAES são professores incomodados com essa situação, que buscam em nós uma forma de conseguir fazer diferente (Professor-Formador).

Observa-se que, desde os primeiros diálogos, ainda na fase exploratória da pesquisa, diversos membros da comunidade já indicavam as dificuldades de implementação de ações diferenciadas no ambiente escolar, mesmo diante de uma “autonomia restrita”, ou seja, de certa liberdade metodológica cerceada pela disciplina, pelos conteúdos e pela avaliação, pré-estabelecidos pelos referenciais e por normativas educacionais. Araújo e Frigotto (2015, p. 65) ressaltam que o Ensino Integrado não se reduz a um ato de vontade dos docentes e gestores educacionais, mas é dependente também de um ambiente material favorável à busca permanente do elemento integrador, “considerando as realidades específicas, a totalidade social e os sujeitos envolvidos”.

*“Por ter seu foco no estudante e em uma aprendizagem ativa acredito que sim, houve uma superação ao modelo tradicional de formação continuada docente”
(Professor-cursista - ProfCAC-MAES 2019).*

REFLEXÕES FINAIS

Este livro foi concebido a partir de pesquisa de mestrado, realizada entre 2018-2020, sob os fundamentos da educação profissional e tecnológica, em aproximação à vertente filosófica dos Institutos Federais, e tendo como foco um percurso de aperfeiçoamento pedagógico já estabelecido e oferecido sob a modalidade de extensão pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Nova Andradina. Os cursos ofertados, pertencentes à Rede MAES, possuem raízes no modelo educacional finlandês, mundialmente reconhecido por sua excelência.

O objetivo geral desta obra é apresentar uma proposta de formação continuada docente que possa promover avanços para o Ensino Integrado e para a concretização de uma formação integral. Assim, conforme apresentado na parte I, a pesquisa exploratória realizada revelou que os cursos ofertados pela Rede MAES possuíam características equivalentes ao que se propõe ao Ensino Integrado, entretanto sobre estruturas curriculares distintas, e fundamentadas em vertentes aparentemente antagônicas.

A partir desse estudo minucioso dos currículos dos cursos ofertados e das bases teóricas apresentadas, foi possível a estruturação de uma proposta curricular que foi vivenciada em 2019 pela ProfCAC-MAES que, após as conclusões da pesquisa, foi melhorada e encontra-se detalhadamente apresentada na parte II deste livro. O destaque desta proposta curricular está na aproximação dos objetivos e princípios do Ensino Integrado, estruturado para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Da mesma forma, o percurso metodológico apresentado, na terceira parte deste livro, é uma versão adaptada e melhorada a partir dos estudos de Almeida

(2020) e do percurso vivido por formadores e cursistas, ampliando suas possibilidades de reaplicação e ressignificação em diferentes contextos educacionais.

Observamos que a Rede MAES tem por base o modelo Finlandês de ensino e aprendizagem, caracterizado pelo desenvolvimento de competências e habilidades, e por uma metodologia centrada no estudante, que, no Brasil, está relacionada a uma cultura pragmática, cuja filosofia demonstra-se antagônica aos princípios do Ensino Integrado. Diante deste impasse, foi realizada uma análise de conceitos, identificando-se possibilidades de aproximação por meio do currículo, na compreensão do currículo como espaço de disputas e contradições (SILVA, 2005). Desta forma, nos apropriamos da estrutura curricular pré-existente nos cursos da Rede MAES, buscando ampliar o olhar à “utilidade social” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68), promover um maior comprometimento ético-político à formação continuada docente.

Macedo (2002) aponta como o termo competência é significado em políticas públicas e documentos norteadores da educação, sendo, por vezes, contraditório, incluindo-se nele correlações a comportamentos esperados e observáveis, à tecnologia de organização curricular e ao “saber-fazer”, de forma que alguns estudiosos compreendem que uma proposta curricular por competências não poderia levar a uma formação humana integral. Entretanto, há de se observar a complexidade envolta ao termo competências em suas diferentes perspectivas e modelos educacionais por ser uma construção social, passível e alvo de disputas políticas no que concerne a seu significado social (DELUIZ, 2001).

Assim, diante de um cenário de políticas educacionais instáveis, nos aproveitamos das contradições do sistema para promover, por meio de um currículo por competências, não o mero “saber-fazer”, mas a potencialização da dimensão ética e coletiva, os conhecimentos sobre a dualidade estrutural e das relações de conformação, produzidas na escola, confrontadas à sua função social.

Concluimos que o estabelecimento de rótulos, ou o descarte total de uma perspectiva frente à outra, não contribui para o desafio de criar alternativas mais efetivas de concretização de uma formação integral. Nossa intencionalidade foi relacionar os preceitos do Ensino Integrado a um percurso formativo de professores ancorado em um modelo de referência em educação, como o do

sistema educacional da Finlândia. No entanto, é preciso consciência de que o desafio é bem mais amplo que apenas um antagonismo de conceitos, pois se depara com obstáculos mais complexos para a sua efetivação, como:

- a necessária valorização da formação continuada docente enquanto desenvolvimento profissional, de maneira crítica e teorizada;
- o entendimento da escola e do currículo como espaço político e de disputas;
- a necessária autonomia e amparo legal ao professor, dependente de uma gestão que privilegie práticas diferenciadas em detrimento às práticas conteudistas tradicionais;
- a promoção de uma postura dialógica e colaborativa, que privilegie uma interdisciplinaridade real frente a uma formação inicial docente arraigada à disciplinarização do ensino tradicional.

Os resultados da pesquisa realizada apontaram que os cursos ofertados pela Rede MAES, enquanto processo de formação contínuo, possibilitam avanços para a superação da fragmentação curricular por sua estrutura não ser compartimentada em disciplinas, assim como a propensão a práticas de ensino contextualizadas, com o estudante ao centro do processo e com a valorização da interdisciplinaridade para uma aprendizagem ativa e efetiva. Ao se fundamentar em princípios como empatia, respeito e solidariedade, promove-se um processo formativo colaborativo, que se contrapõe à lógica da competição, um dos pilares da manutenção do sistema capitalista, que se reproduz no cotidiano escolar.

A pesquisa concluiu ainda que restam muitos desafios a se superar, sendo, grande parte, vinculados a um processo histórico e cultural cuja educação está ainda arraigada, em especial à visão de aluno-receptor e professor-transmissor, que, em muitos momentos, se constitui como um entrave para a compreensão das responsabilidades que acompanham a autonomia discente, assim como dificulta a vivência em comunidade.

Por fim, compreendemos que a proposta curricular apresentada aqui, voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades, sob a ótica do modelo finlandês de educação, e não na concepção de atendimento a demandas

de mercado e do mero saber-fazer, pode representar um princípio de caminho para a concretização de uma formação humana crítica, tão necessária para a redução das desigualdades do sistema educacional brasileiro. Sabemos ainda que alternativas pedagógicas exitosas, em um determinado contexto, podem não o ser em outros, mas acreditamos, fortemente, que reflexões que ambicionam a melhoria da prática pedagógica e a promoção de uma formação humana emancipatória serão sempre bem-vistas e bem-vindas.

[...] hoje estabeleço critério de relevância junto com meus alunos na escolha daquilo que vão estudar. E há sempre um tom de questionamento sobre os temas abordados para que vejam além daquilo que está explícito (Professor-cursista da ProfCAC-MAES 2019).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Larêssa Cintra. *Formação continuada docente na perspectiva integral: uma proposta para o ensino integrado*. Dissertação de mestrado. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9720107. Acesso em: 25 mar. 2021.
- ALMEIDA, Larêssa Cintra; VIEIRA, Azenaide Abreu Soares; SOUZA, Paula Renata Cameschi. *Teorização: trilha de ensino integrado para formação continuada de professores*. Produto educacional. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/584578/4/TeoriZacao_Trilha%20de%20ensino%20integrado%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20de%20professores.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3ª ed. São Paulo: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENDER, Willian. N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 156.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.* 2012; 12: 103-20. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5014>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface Comunic, Saude, Educ.* v. 2, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- BIAGIOTTI, Luiz Cláudio Medeiros. Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. *Anais ABED: 12º Congresso Internacional de Educação a Distância*. Florianópolis, set. 2005. TC-F5-007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

- BIGGS, John. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, Vol.32, n.3, p. 347-364. 1996. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00138871.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- BIGGS, John; TANG, Catherine. *Teaching for quality learning at university: what the students does*. 3. ed. Berkshire, England: Open University Press. 2007.
- BIGGS, John; TANG, Catherine. Train-the-trainers: implementing outcomes-based teaching and learning in Malaysian higher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, v. 8, p. 1-19, 2011. Disponível em: <http://e-journal.uum.edu.my/index.php/mjli/article/view/7624>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- BODERNAVE, Juan Díaz. Alguns fatores pedagógicos. In: *Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos CADRHU* (J. P. Santana & J. L. Castro, org.), pp. 261-268, Natal: Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde/Editora da UFRN. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0220.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular: ensino médio*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia - Brasília: MEC SEF, 1998. 156 p.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- CHEDIAK, Sheyla; KUNNARI, Irma; INFORSATO, Edson do Carmo; AMORIM JUNIOR, Jorge W. Comunidades de aprendizagem profissional como estratégia de liderança na gestão escolar do século XXI. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, n. esp. 1, p. 304-324, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11408>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- COSTA, Conceição Maria Cardoso; VIEIRA, Azenaide Abreu Soares. Metodologias ativas: a experiência do curso MAES. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*.

V. 13, n. esp. 1, p. 553-563, maio, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/11454/7331>. Acesso em: 25 mar. 2021.

COTRIM GUIMARÃES, Iza Manuella Aires; D'ANDREA, Alexandre Fonseca; OOVERNEY KING, Jamylle Rebouças. Formação docente para as escolas cidadãs da Paraíba: contribuições do programa Gira Mundo Finlândia. *REVES*, v. 01, n. 02, p. 182-193, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrpb.br/revs/article/view/3173>. Acesso em: 25 mar. 2021.

COTRIM-GUIMARÃES, Iza Manuella Aires; OOVERNEY-KING, Jamylle Rebouças. Por dentro do sistema educacional finlandês: elementos para se repensar o ensino médio integrado no Brasil. *Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado (anais)*, 2018. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/55101.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*. Número Especial (março de 2001). Disponível em: http://www.adventista.edu.br/source/asped-gtc/O-modelo-das-competencias-profissionais-N_Deluz-1.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

DEMARCHI, Thyara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi. A formação inicial de professores na Finlândia. *Revista Diálogo Educacional*. V. 16, n. 50, p. 871-890, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2878>. Acesso em: 25 mar. 2021.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUTRA, Edna Falcão. Relação entre teoria e prática em configurações curriculares de cursos de licenciatura. *VII Enpec*, Florianópolis: novembro de 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viipec/pdfs/680.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FAZENDA, Irani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Revista Ideação*. V. 10, n. 1, p. 93-103, 1º sem. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146/3191>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos institucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 5, n. 8, p. 11-23, 30 jun. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jul. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 25 mar. 2021.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

HENRIQUES, Luís; GASPAR, Maria Filomena; SILVA, José António Pereira da. Avaliação Formativa de Professores: um passo no caminho da melhoria do desempenho docente. *Revista portuguesa da pedagogia*. Ano 46, v. 1, 2012. p. 57-72. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/b817/cdb886220d2d25ec52ee0722dde6aff7a1fc.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. *Perspectiva*. Florianópolis, v.24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10762>. Acesso em: 25 mar. 2021.

KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LACERDA, Caroline Côrtes. *Currículo integrado e formação continuada de professores: a abordagem CTS como articuladora do processo*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13668>. Acesso em: 25 mar. 2021.

LAUDARES, João Bosco; QUARESMA, Adilene Gonçalves. A pedagogia da escola do trabalho e a formação integral do trabalhador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 220, p. 516-530. set./dez. 2007.

LINKOWSKI, Juliete Alves dos Santos; CAMPOLIN, Luciane da Costa; RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. Docência para educação profissional e tecnológica: aproximando diálogos. *Educa*. Porto Velho, v. 7, p. 300-314, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4101>. Acesso em: 25 mar. 2021.

LUZ, Madel T. Complexidade do Campo da Saúde Coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, e transdisciplinaridade de saberes e práticas – análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática. *Saúde Soc.*, v.18, n.2, p.304-311, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902009000200013&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 25 mar. 2021.

- MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.115-143.
- MARQUES, Ramiro. A pedagogia de Jerome Bruner. [S.l.:s.n.,s.d], p. 1-5. Disponível em: http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.
- MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*. n. 115, p. 207-232, março/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Rubens Enderle. 16ª ed. (E-book). Boitempo editorial, 1980. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.
- MARX, Karl. Trabalho assalariado e capital. In: *Obras Escolhidas de Marx e Engels*. Editorial Avante, t1, 1982. p. 142-177. Disponível em: <http://www.dorl.pcp.pt/images/classicos/trabalho%20assalariado%20e%20capital.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. (Ed. eletrônica). Rocket Edition, 1999. p. 153. Disponível em: <http://ebooksbrasil.org/nacionais/acrobatebook.html>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU. 1986.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org). *Currículo: questões atuais*. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. 1º *Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. Itatiba, São Paulo – Brasil*: abril de 1999. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/conhecimento.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- ORIO, Mateus Vieira. Sociedade capitalista, competição e valores dominantes: a busca dos valores autênticos como processo de luta anticapitalista. *Revista Espaço Livre*, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://redelp.net/revistas/index.php/rel/article/download/284/229>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- PACHECO, Eliezer. *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. Natal: IFRN, 2015. 67p. Disponível em: <http://docplayer.com.br/87355839-Fundamentos-politico-pedagogicos.html>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PACHECO, Eliezer. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010, p. 28 Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 332-340, set. 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380/pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PENNA, Marieta Gouvea de Oliveira; BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Márcia Aparecida. Análise de teses e dissertações sobre políticas de formação continuada de professores da educação básica (2000-2010). *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*. V. 6, n. 2, p. 35-55, 28 nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/781>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTE, João Pedro da. *Da formação ao desenvolvimento profissional*. (ProfMat) 1998. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).rtf). Acesso em: 25 mar. 2021.

POSSEBON, Alessandra. Educação para transformação social: entre o projeto Âncora e o projeto Araribá. *Foco: Caderno de Estudos e Pesquisas*, n. 10, 2016. Disponível em: <https://revistafoco.inf.br/index.php/FocoFimi/article/view/90>. Acesso em: 25 mar. 2021.

RAMOS, 2008. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. [s.d.] Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

RAMOS, Marise. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. *Educere et educare*. Cascavel, PR. Vol. II, n. 23, n. p., ISSN 1809-5208, e-ISSN 1981-4712, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16332>. Acesso em: 25 mar. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Qualificação, competência e certificação: visão educacional. p. 19-28. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE, *Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência*. Maio de 2001. Caderno de formação. nº 2. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvsm/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SAHLBERG, Pasi. *Lições finlandesas: o que o mundo pode aprender com a mudança educacional na Finlândia?* Niterói: Eduff, 2017.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-158. jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012. Acesso em: 25 mar. 2021.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11^a ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCALCON, S. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. *Percursos*, Florianópolis. v. 9, n. 2, p. 35-49, ano 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1576>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SETEC/MEC; HAMK; TAMK. *Modelo brasileiro de formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica*. 1^a versão - Programa BraFF - Brasileiro Formando Formadores, 2019.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro. *Abordagem curricular por competências no ensino superior*: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no Estado da Bahia - Brasil. Tese de doutorado. Universidade do Minho. 2006. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6983>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SILVA, Tadeu Tomaz. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA JUNIOR, Justino de. *Ominilateralidade*. In: Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SOUZA, Paula Renata Cameschi. *Formação continuada de professores na perspectiva politécnica*: uma proposta curricular. Dissertação de mestrado. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9233023. Acesso em: 25 mar. 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UEBE MANSUR, Andre Fernando; ALVES, Anabela Carvalho. A importância da avaliação por pares e autoavaliação em ABP aplicada a um curso de administração. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. esp1, p. 456-473, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10347>. Acesso em: 25 mar. 2021.

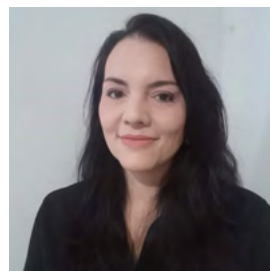
VELOZO, Aline Vieira. *Avaliação por competência no domínio de língua estrangeira: uma aplicação profissional mediada por rubrica*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/35983>. Acesso em: 25 mar. 2021.

VIEIRA, A. A. S.; CHEDIAK, S. Currículo baseado em competências na formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: contribuições de programas finlandeses. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v.22, n. 2, p. 554-571, maio/ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11429/7618>. Acesso em: 25 mar. 2021.

VIEIRA, Azenaide Soares Vieira; PARKKONEN, Vesa; BARBOSA, Libia Leaby Leite. Ação pedagógica híbrida em programa internacional finlandês de formação de professores: análise do alinhamento construtivo. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, v. 6, e152820, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1528>. Acesso em: 25 mar. 2021.

VIEIRA, Azenaide Soares Vieira; PASSOS, Marize Lyra Silva; PARKKONEN, Vesa. Aprendizagem híbrida na formação continuada de professores brasileiros e finlandeses. *Anais do CIET: EnPED: 2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1682>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SOBRE AS AUTORAS



Paula Renata Comeschi de Souza

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT/IFMS (2020), MBA em Planejamento e Gestão Estratégica pela FACINTER (2010) e Bacharel em Administração pela UFMS (2008). Atualmente na função de Chefe de Gabinete no IFMS- Campus Naviraí, atua junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/NV/IFMS), ao Núcleo de Pesquisas e Estudos em Aprendizagem Ativa na EBTT (NUPAT/CNPq) e ao Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (IPEDI).



Azenaide Abreu Soares Vieira

Estágio pós-doutoral na HANK School of Professional Teache Education (2019-2021), Pós-doutora pela UFMG (2013) e doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP (2012); Mestre em Educação pela UCDB (2007) e Licenciada em Letras Português/Inglês pela FIFASUL (1998). Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) e de pós-graduação (lato e stricto sensu) no IFMS Campus Nova Andradina e no programa de mestrado ProfEPT/IFMS. Atua como pesquisadora na Formação de Professores para EPT, Metodologias de Aprendizagem Ativa, Currículo e Comunidades de Aprendizagem profissional. Atualmente é líder do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Aprendizagem Ativa na EBTT (NUPAT/CNPq).

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem metodológica 38, 39, 40, 41, 50
 antagonismo 15, 54, 61, 120
 aprendizagem 12, 13, 22, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 93, 94, 100, 103, 104, 106, 108, 109, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123

B

BNCC 12, 27, 59, 73, 76, 77, 81, 111, 112

C

CNPq 36, 130
 competências 11, 12, 14, 15, 27, 28, 30, 31, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 66, 68, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 82, 87, 89, 90, 92, 101, 105, 111, 112, 114, 118, 119, 120, 124, 127, 128, 129
 competências profissionais 27, 82, 124
 comunidade 12, 13, 31, 39, 41, 42, 43, 54, 58, 61, 62, 67, 68, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 84, 86, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 111, 117, 120
 conceitos 11, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 33, 54, 61, 70, 75, 105, 112, 116, 119, 120
 Currículo 22, 45, 46, 52, 55, 64, 122, 125, 126, 129, 130
 currículo integrado 12, 14, 20, 21, 25, 26, 29, 30, 45, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 88, 114
 currículo prescrito 23, 25, 37, 43, 52, 63, 64, 86, 92, 101

D

desenvolvimento profissional 12, 26, 27, 28, 30, 42, 74, 85, 87, 90, 120, 127
 Dialogicidade 46, 72, 74, 84

E

Educação Básica 35, 42, 123, 130
 Educação Profissional 11, 14, 15, 30, 35, 36, 88, 125, 128, 130

Ensino Fundamental 110, 112
 Ensino Integrado 15, 19, 20, 21, 29, 30, 75, 101, 117, 118, 119
 Ensino Médio 15, 20, 110, 124, 127
 experiência 11, 12, 23, 84, 113, 123

F

FiTT 35, 36, 44, 49, 50
 formação docente 12, 20, 21, 28, 30, 38, 53, 54, 61, 127
 formação integral 11, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 26, 29, 30, 31, 47, 50, 52, 53, 55, 58, 62, 86, 89, 92, 102, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 114, 118, 119, 125

I

identidade 22, 25, 33, 64, 116
 INFORSATO 103, 123
 Institutos Federais 11, 13, 36, 71, 118

L

literatura 11, 52, 70

M

Marx 17, 18, 126
 metodologia da problematização 75, 86, 94, 100
 metodologias 41, 52, 56, 77, 84, 105, 114, 115
 modelo educacional 32, 53, 81, 88, 105, 109, 115, 118

N

níveis de autonomia 37, 38, 39, 40, 41, 50, 89

P

pedagogia histórico-crítica 75, 94, 125
 pensamento crítico 29, 68, 102, 106, 112
 percurso formativo 37, 43, 47, 52, 64, 66, 76, 81, 89, 90, 106, 114, 119
 perfil autodirigido 49, 78, 80, 109, 110
 planejamento da ação 31, 32, 91
 politecnia 17, 18, 19, 28, 106, 123
 prática docente 21, 28, 29, 39, 80, 85, 90, 103

prática pedagógica 12, 14, 21, 28, 29, 47, 53, 54, 71, 75, 84, 85, 86, 107, 108, 113, 116, 121

ProfCAC-MAES 8, 12, 38, 42, 43, 52, 58, 62, 64, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 86, 89, 90, 92, 93, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 121

professores-cursistas 12, 31, 32, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 59, 66, 70, 71, 75, 76, 82, 92, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112

professores-formadores 12, 31, 44, 45, 49, 59, 70, 76, 92, 102, 104, 107, 108, 110

Projeto Âncora 37, 38, 39, 40, 45, 50

R

receita 11, 31, 112

Rede MAES 12, 13, 31, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 58, 61, 62, 64, 68, 70, 71, 72, 77, 78, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 106, 118, 119, 120

RE-MAES 12, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 59, 61, 62, 64, 66, 67, 68,

69, 70, 73, 75, 76, 78, 79, 90, 104, 105, 107, 108, 113, 114

RFEPCT 36, 51

S

sala de aula 14, 25, 31, 41, 42, 94, 105, 108, 110, 115, 117

SETEC 36, 51, 128

sistema educacional 13, 34, 58, 87, 117, 120, 121, 124

T

Trabalho e Educação 71, 72, 74, 75, 85

trilhas formativas 12, 77, 80, 81, 93

V

VET 35, 36, 44, 49, 50

W

WhatsApp 82, 92

www.pimentacultural.com

ProfCAC-MAES

desenvolvimento profissional
docente na perspectiva integral

