



INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

LARESSA CINTRA DE ALMEIDA

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA PERSPECTIVA INTEGRAL: UMA
PROPOSTA PARA O ENSINO INTEGRADO

Campo Grande

2020

LARESSA CINTRA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA PERSPECTIVA INTEGRAL: UMA
PROPOSTA PARA O ENSINO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Campo Grande do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Azenaide Abreu Soares Vieira

Campo Grande

2020

A447f Almeida, Laressa Cintra de
Formação continuada docente na perspectiva integral: uma proposta para o Ensino Integrado / Laressa Cintra de Almeida. – Campo Grande-MS, 2020.
135 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2020.

Orientador: Profa. Dra. Azenaide Abreu Soares Vieira.

Inclui apêndices.

Inclui referências.

1. Formação docente. 2. Ensino Integrado. 3. Metodologia. 4. EPT. I. Vieira, Azenaide Abreu Soares. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 370.71

LARESSA CINTRA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA PERSPECTIVA INTEGRAL: UMA
PARA O ENSINO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 31 de agosto de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Azenaide Abreu Soares Vieira (Orientadora)
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Airton José Vinholi Júnior (Titular)
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria (Titular)
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dra. Sheylla Chediak (Titular)
Instituto Federal de Rondônia

Prof. Dra. Conceição de Maria Cardoso Costa (Suplente)
Instituto Federal de Brasília

LARESSA CINTRA DE ALMEIDA

**TRILHA DE ENSINO INTEGRADO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado 31 de agosto de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Azenaide Abreu Soares Vieira (Orientadora)
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Airton José Vinholi Júnior (Titular)
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria (Titular)
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dra. Sheylla Chediak (Titular)
Instituto Federal de Rondônia

Prof. Dra. Conceição de Maria Cardoso Costa (Suplente)
Instituto Federal de Brasília

A Osvaldo Cintra (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas oportunidades que me oferece ao longo do caminho. Nada pode ser mais honesto que a certeza de que cuida de mim.

À minha mãe, meu maior exemplo de força e inteligência. Uma incentivadora sem precedentes, desde os primeiros passos na vida.

Aos familiares que, de alguma maneira, se fazem suporte diário para cada nova empreitada. Adriano, chegamos juntos até aqui. Obrigada por tudo.

À Professora Dra. Azenaide Abreu Soares Vieira pelas orientações e obstinação durante todo este percurso.

À Comunidade RE-MAES pelo acolhimento e ensinamentos que levarei por toda a vida.

Aos professores e colegas do mestrado, por abrirem horizontes outrora jamais imaginados. Em especial a Paula Cameschi e Vanessa Teodoro, impagáveis companheiras nessa caminhada. O que seria de mim sem o apoio de vocês nessa travessia?

À minha grande parceira de trabalho Lurdes Maria, que fez meus dias mais leves, entre turnos e turnos de aulas.

Aos amigos que sempre me esperaram terminar a próxima página e indiretamente contribuíram para essa conquista.

Por fim, à estrela mais brilhante que o céu poderia receber. Vovô, gratidão eterna por sua passagem em minha vida.

“Várias são as estratégias de ensino e nenhuma delas pode ser descartada a priori, seja por razões ideológicas ou por uma possível impossibilidade de eficácia. Sendo assim, reafirmamos que cada procedimento de ensino, enquanto meio, pode servir, mais ou menos, para o desenvolvimento de práticas integradoras.”

(Araújo e Frigotto, 2015)

RESUMO

A presente pesquisa tem por tema a formação de professores em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e objetivou analisar os aspectos do Ensino Integrado em curso de formação continuada, assim como apresentar uma proposta formativa para professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Para tanto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e intervencionista, a partir dos procedimentos da pesquisa-ação constituída por quatro fases: diagnose, elaboração, execução e avaliação. A análise de dados baseou-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo, enquanto método para a organização e interpretação dos dados. Apresentou por contexto investigativo o curso de extensão RE-MAES Rede de Formadores em Metodologias Ativas para o Estudante do Século XXI, vinculado ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). O estudo foi norteado pelo seguinte questionamento: Como oportunizar uma formação continuada de professores com vistas ao desenvolvimento integral? O estudo se justifica pelo interesse em aprofundar a relação reflexão-ação no uso de metodologias de ensino, assim como, oportunizar o desenvolvimento de um maior compromisso ético-político na formação de professores da Educação Básica e Profissional como parte de um projeto de formação humana integral. A pesquisa exploratória consistiu na análise do RE-MAES para compreensão dos princípios e práticas utilizadas e ancorou a construção e implementação de um novo percurso formativo, no intuito de desenvolver práticas pedagógicas junto aos professores egressos, que lhe permitissem refletir criticamente sobre as questões sociais, propondo-lhe superações. Conclui-se que o percurso metodológico proposto, denominado Teorização, foi capaz de promover avanços à perspectiva de formação integral, atendendo aos requisitos apresentados pelos estudiosos da área, sobretudo, no aprofundamento em *Formação Geral*, em atendimento à lacuna apresentada na pesquisa exploratória, e iniciação em pesquisa científica. Entretanto, demonstrou ainda, desafios a serem superados quanto à relação cindida entre a teoria e a prática, sob a ótica de *Formação Geral* e *Formação Específica*, e a cultura de formações docentes com ênfase instrumental, assim como em torno das *Condições de Trabalho* dos professores em formação.

Palavras-Chave: Formação Docente; Ensino Integrado; Metodologia; EPT.

ABSTRACT

This research has as its theme the formation of teachers in Professional and Technological Education (EPT) and aimed to analyze the aspects of Integrated Education in continuing education course and present a formative proposal for teachers of Basic, Technical and Technological Education (EBTT) . To this end, a qualitative and interventionist research was carried out, based on the procedures of action research consisting of four phases: diagnosis, elaboration, execution and evaluation. Data analysis was based on the assumptions of Content Analysis, as a method for organizing and interpreting data. The investigative context presented the extension course RE-MAES Network of Trainers in Active Methodologies for 21st Century Students, linked to the Federal Institute of Mato Grosso do Sul (IFMS). The study was guided by the following question: How to provide continuing education for teachers with a view to integral development? The study is justified by the interest in deepening the reflection-action relationship in the use of teaching methodologies, as well as providing opportunities for the development of a greater ethical-political commitment in the training of teachers of Basic and Professional Education as part of a human training project. integral. The exploratory research consisted of the analysis of RE-MAES to understand the principles and practices used and anchored the construction and implementation of a new training path, in order to develop pedagogical practices with the graduating teachers, which would allow them to reflect critically on social issues, proposing overruns. It is concluded that the proposed methodological path, called TeorizAção, was able to promote advances to the perspective of integral formation, meeting the requirements proposed presented by scholars in the field, above all, in the deepening in *General Formation*, in attendance to the gap presented in the exploratory research, and initiation in scientific research, however, still demonstrated challenges to be overcome regarding the split relationship between theory and practice, from the perspective of *General* and *Training Specific Training*, and the culture of teacher training with an instrumental emphasis, as well as around of *working conditions* teachers in training.

Keywords: Teacher Training; Integrated Teaching; Methodology; EPT.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Dimensões para a formação integral-1ª versão	32
Figura 2	Dimensões humanas para o Ensino Integrado segundo Ramos (2008)	33
Figura 3	Passos da Pedagogia Histórico-Crítica	44
Figura 4	Estrutura curricular do curso RE-MAES	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Eixos temáticos e objetivos pretendidos de aprendizagem do curso RE-MAES	56
Quadro 2	Instrumentos teóricos de apoio ao planejamento didático-pedagógico do RE-MAES	57
Quadro 3	Ocorrência por participante, instrumento e categoria	65
Quadro 4	Eixos e objetivos da trilha formativa	76
Quadro 5	Primeiro Momento Formativo	78
Quadro 6	Segundo Momento Formativo	79
Quadro 7	Terceiro Momento Formativo	81
Quadro 8	Quarto Momento Formativo	83
Quadro 9	Quinto Momento Formativo	84
Quadro 10	Sexto Momento Formativo	86
Quadro 11	Sétimo Momento Formativo	88
Quadro 12	Oitavo Momento Formativo	89
Quadro 13	Nono Momento Formativo	91
Quadro 14	Décimo Momento Formativo	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABProb	Aprendizagem baseada em Problema
ABProj	Aprendizagem baseada em Projeto
FiTT	Finnish Training Trainers
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
MAES	Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Estudante do Século XXI
PBL	Project Based Learning
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProfCAC-MAES	Comunidade de Aprendizagem Colaborativa entre Professores
Rede MAES	Conjunto de ações formativas para docentes organizados a partir de cursos e produções científicas sob coordenação de professores egressos dos programas VETIII e FiTT.
RE-MAES	Rede de Formadores em Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Estudante do Século XXI
VET III	Vocational Educational and Training (2016)

-

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Formação continuada de professores	20
1.2 Trabalho e educação: princípios para uma formação integral	24
1.3 A perspectiva de educação integral e os elementos para o Ensino Integrado	31
1.3.1 Dimensões para a formação integral	31
1.3.1.1 O trabalho instrumental e sócio histórico	34
1.3.1.2 A ciência	35
1.3.1.3 A cultura	35
1.4 Aspectos do Ensino Integrado	37
1.4.1 Problematizar fenômenos em diferentes perspectivas	39
1.4.2 Explicitar teorias e conceitos fundamentais	40
1.4.3 Identificar os conceitos no âmbito da formação geral e específica	40
1.4.4 Organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas	41
1.5 Princípios e passos da Pedagogia Histórico-Crítica	42
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	47
2.1 Procedimentos teórico-metodológicos	47
2.1.1. Fase exploratória	48
2.1.2. Fase principal/planejamento	49
2.1.3. Fase de ação	50
2.1.4. Fase de avaliação	50
2.2 Participantes da pesquisa	51
2.3. Coleta de dados	52
2.4 Análise de dados	53
CAPÍTULO 3 - COMPREENDENDO A TECITURA DO RE-MAES	54
3.1 Compreendendo a tecitura curricular no RE-MAES	54
3.2 Compreendendo a tecitura metodológica no RE-MAES	59
3.2.1 Procedimentos práticos	59
3.2.2 Procedimentos teóricos	62
3.3 Aspectos convergentes e divergentes entre o re-maes e os aspectos do Ensino Integrado	63
3.3.1 Elementos do Ensino Integrado no RE-MAES	64
3.3.2 Inferências e interpretações	66
3.3.2.1 Problematizar fenômenos (CAT 1)	66

3.3.2.2 Múltiplas perspectivas (CAT2)	67
3.3.2.3 Teorias e conceitos (CAT3)	68
3.3.2.4 Formação geral (CAT4)	69
3.3.2.5 Formação específica (CAT5)	70
3.3.2.6 Componentes curriculares (CAT6)	71
3.3.2.7 Prática pedagógica (CAT7)	72
3.4 O entrelaçar dos fios	73
CAPÍTULO 4 – TRILHA COMUM DE FORMAÇÃO DOCENTE	76
4.1 Elementos para concepção da trilha formativa	76
4.2 A trilha teorização: os momentos formativos	77
4.2.1 Primeiro momento de formação	77
4.2.2 Segundo momento de formação	79
4.2.3 Terceiro momento de formação	81
4.2.4 Quarto momento de formação	82
4.2.5 Quinto momento de formação	84
4.2.6 Sexto momento de formação	85
4.2.7 Sétimo momento de formação	87
4.2.8 Oitavo momento de formação	89
4.2.9 Nono momento de formação	90
4.2.10 Décimo momento de formação	91
4.3 Aspectos positivos e desafios da trilha formativa	92
4.3.1 Contribuições da trilha	93
4.3.1.1 Aprofundamento Teórico	94
4.3.1.2 Iniciação em Pesquisa Científica	96
4.3.2 Desafios da trilha	97
4.3.2.1 Relação entre Teoria e Prática	97
4.3.2.2 Condições de Trabalho	98
4.3.3 Considerações sobre a trilha formativa	99
4.3.4 Resultados da avaliação da trilha formativa	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	110
APÊNDICE B – AVALIANDO COM MATRIZ SWOT	111
APÊNDICE C – MODELO DE PLANO DE METAS	123
APÊNDICE D – KANBAN	124
APÊNDICE E – TÓPICOS PARA CONSTRUÇÃO DE MEMORIAL FORMATIVO	126
APÊNDICE F – SITUAÇÃO PROBLEMA	127

APÊNDICE G – CANVAS	129
APÊNDICE H – MODELO DE TÓPICOS DE PESQUISA	130
APÊNDICE I – MODELO DE TÓPICOS PARA SEMINÁRIO	131
APÊNDICE J – MODELO DE GLOSSÁRIO	132
APÊNDICE K – MODELO DE RUBRICAS	133
APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO FINAL	135

INTRODUÇÃO

Diante das novas configurações da sociedade, do mundo do trabalho e do modo de ser e estar do homem, as instituições escolares se veem diante de desafios que, sobretudo, emergem na necessidade de ressignificação de suas práticas. Todavia, escola e sociedade parecem caminhar em ritmos distintos. Enquanto a sociedade requer sujeitos mais autônomos, criativos e flexíveis, muitas instituições escolares oferecem um ensino conteudista e obsoleto.

A educação formal está diante do impasse de evoluir para conseguir com que todos aprendam de forma a conhecer, construir seus projetos de vida e de organização dos currículos, das metodologias, dos tempos e dos espaços escolares (MORAN, 2015).

Associado a isso, incide a necessidade de repensar o contexto histórico-social de forma a não somente empreender esforços para o desenvolvimento de sujeitos que atendam a expectativas de formação polivalente, mas sejam capazes, ainda, de refletir de maneira mais crítica e consciente a própria sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento integral.

Para além do domínio dos conteúdos a serem abordados pelos professores em suas ações cotidianas, é previsto pela legislação nacional, nos mais diferentes níveis de ensino, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem (BRASIL, 1996) e o aprimoramento do educando enquanto pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Portanto, cabe, essencialmente, à escola a promoção do desenvolvimento humano, do pensamento reflexivo e sua articulação com a realidade concreta dos sujeitos.

Compreende-se ainda que, para que a Escola retome sua função social, no sentido de romper com ações cristalizadas, por vezes meramente enciclopédicas e outras estritamente práticas, é preciso retomar a discussão sobre a histórica dualidade estrutural da Educação, na qual se estabelece a cisão entre formação intelectual e prática. A retomada dessa discussão possibilita a proposição de formações integradas que relacionem teoria e prática, de forma tanto a instrumentalizar quanto significar ações pedagógicas, na expectativa de alcançar uma formação discente igualmente emancipadora.

Em levantamento acerca das pesquisas realizadas nas últimas décadas no Brasil, sob enfoque da formação docente, apresenta a necessidade de se compreender e explorar a relação teoria-prática nos percursos formativos de professores.

Dada à amplitude da temática e seus diferentes entendimentos, propôs-se o

levantamento sistemático dos estudos mais recentes realizados pela comunidade científica acerca das metodologias problematizadoras, que se propõem a um ensino integrado, na intenção de delinear um panorama inicial sobre o estudo das mesmas no país.

Novikoff (2010) afirma que tal levantamento, conhecido como o estado do conhecimento/arte, deve constituir-se como a primeira etapa para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, considerando os desafios em relação ao ineditismo do trabalho, a fim de validar o objeto e o problema da pesquisa e ao subsídio teórico para a coleta e análise dos dados, uma vez que pode indicar caminhos metodológicos para a realização de uma pesquisa.

O estudo em questão realizou-se, portanto, a partir de uma revisão integrativa de dados da literatura teórica e empírica, possibilitando levantar o conhecimento produzido, identificar lacunas e apontar possibilidades para posteriores estudos.

Neste contexto, realizou-se o levantamento inicial sobre pesquisas científicas, no âmbito da formação de professores, a fim de identificar o que há de produção recente para a formação continuada com o uso de metodologias problematizadoras, pautadas no ideal de desenvolver uma educação integral dos sujeitos e na relação entre a prática e a teoria.

Nas pesquisas encontradas, o que se percebeu foi uma escassez de dados que evidenciem a existência de formações pautadas na ação reflexiva, sob a ótica do ensino integrado, que articulem estes dois elementos, teoria e prática, significando e amparando a atuação do professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. As propostas formativas neste contexto, frequentemente, apresentaram caráter unilateral; seja no sentido meramente propedêutico, seja a partir de práticas reprodutoras que não dialogam com a perspectiva integrada dos conhecimentos para o desenvolvimento dos sujeitos nas suas diferentes dimensões.

Quanto a estas pesquisas sobre formação de professores, Raimundo e Fagundes (2018) apresentam o estado da arte e indicam o decréscimo dos estudos a partir de 2014, sendo apenas 14% delas direcionadas à formação continuada docente. Cabe evidenciar que no levantamento realizado, os poucos artigos encontrados relacionados à formação continuada docente e educação integral, concomitantemente, remetem à escola em tempo integral e não à perspectiva de formação integral.

Zanoni (2016. p. 23) apresenta considerações sobre a formação continuada enquanto superação ao esvaziamento da formação inicial ressaltando que o trabalho pedagógico deve ser dialético e subsidiar “a classe trabalhadora para o enfrentamento do sistema social na qual está inserida” e Malanche e Duarte (2018) apontam como as pedagogias hegemônicas

privilegiam exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo, comprometendo, dessa maneira, a formação docente, e propondo a pedagogia Histórico-Crítica como alternativa na perspectiva social de formação docente.

Importa salientar que, toma-se nesta pesquisa a teoria enquanto conhecimentos não necessariamente relacionados a uma prática imediata, mas que contribuem tanto para o reconhecimento dos objetos de estudo em suas diferentes perspectivas, num movimento reflexivo, quanto instrumentalizam para a ação. Essa relação teoria-prática implica, ainda, na problematização da realidade e sua apreensão sob diversos enfoques que constituem o objeto estudado.

Aliado à pretensão de colaborar para as produções científicas na área deste estudo, uma vez que fora percebida tal lacuna nas pesquisas já realizadas, outra questão que justifica estudo refere-se ao interesse pessoal da pesquisadora, que, diante das inquietações de sua própria prática enquanto docente e formadora na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, na convivência com seus pares, percebe as frequentes frustrações do professor em exercício diante das formações continuadas ofertadas. O que se percebe é que apesar dos esforços individuais e coletivos, permanece uma lacuna na realização da travessia teoria-prática (e vice-versa), na proposição de instrumentalizar o docente tanto no conhecimento de recursos metodológicos quanto no desenvolvimento de um posicionamento ante os objetivos de formação, numa imersão sócio-crítica.

Em suma, diante dos aspectos pontuados revelou-se a necessidade de proposições que apresentem alternativas para mobilizar os saberes que, de maneira concomitante, estejam alicerçadas numa postura profissional de caráter ético-político, significando suas práticas no contexto social e compreendendo a interdependência dos saberes, na qual a teoria é insuficiente se não resultar em práticas que a efetivem, assim como as práticas esvaziadas de sentido tendem a estabelecer-se num fazer, por vezes, estritamente profissionalizante; no exclusivo atendimento às demandas do mercado (SAVIANI, 2008). O estudo trata, portanto, da indissociabilidade entre ensinar com princípios crítico-reflexivos e desenvolver ações que permitam ao aluno exercer sua autonomia na construção do saber.

Haja vista as considerações da literatura acerca da temática, parte-se do pressuposto de que a formação de professores em exercício pode colaborar significativamente para a efetivação do ensino integrado e reflexivo, cujo foco encontra-se no desenvolvimento integral dos sujeitos. Associa-se a este entendimento a necessidade de delinear possibilidades concretas, que estejam respaldadas no domínio de conceitos e teorias, mas

que também despontam em caminhos para serem aplicados, analisados e reformulados, nos mais diferentes contextos, a partir do objetivo e do critério estabelecido por cada docente.

A formação continuada põe-se assim, como uma alternativa que pode desencadear significativas mudanças na atividade dos profissionais de Educação e lhes permitir a autoria de estudos pautados na própria ação-reflexão. A partir dela, é possível não somente estabelecer objetivos e apontar possibilidades de práticas que dialoguem com as teorias de aprendizagem, mas, sobretudo, refletir sobre o panorama no qual se delineia o seu trabalho, na busca pelo rompimento com as amarras que perpassam sua realidade social, superando-as. Nesse entendimento, se personifica uma possibilidade de formação que, diante das lacunas de formação inicial, intenciona alcançar uma prática mais intencional, consciente e efetiva (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Observado isso, compreende-se por necessária uma formação que estabeleça correlação com as necessidades reais dos profissionais tanto na esfera laboral quanto na própria constituição humana.

No esforço para identificar possibilidades ao exposto, se propôs uma intervenção no âmbito da formação de professores, a partir do desenvolvimento de um percurso metodológico que subsidie a prática pedagógica, com vistas à promoção de uma visão crítica e consciente do professor sobre sua própria realidade.

Para isso, tem-se como contexto primário de investigação o curso de extensão RE-MAES Rede de Formadores em Metodologia Ativa de Aprendizagem para o Estudante do século XXI, desenvolvido em 2018 como projeto de extensão do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Nova Andradina. O RE-MAES constituiu-se por um grupo de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, anteriormente cursistas do curso em Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Estudante do Século XXI MAES (2017).

Na compreensão do contexto de investigação, a pesquisa exploratória buscou apreender: (1) como os formadores do curso RE-MAES organizaram o trabalho pedagógico? (2) em quais aspectos o percurso vivido no RE-MAES contribuem para a ação didático-pedagógica integrada e, por conseguinte, para formação integral?

Para responder a estas questões partiu-se da concepção, conforme outrora citado, de que a formação docente é uma importante estratégia para ressignificar práticas, sendo ela capaz de romper com o esvaziamento de sentido, além de oportunizar o reconhecimento de instrumentos para efetivar uma formação integral dos sujeitos em suas realidades distintas.

Assim, ao tratar da perspectiva de formação integrada de professores com foco no desenvolvimento integral dos alunos, toma-se o entendimento de Ramos (2008) na defesa

do projeto de uma escola denominada unitária, que visa superar a dualidade do saber, ou seja, que separa conhecimentos de caráter prático (trabalho manual) e conhecimentos de caráter propedêutico (trabalho intelectual), exigindo, para tal, a exploração de práticas de ensino que envolvam as várias dimensões do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, de forma articulada, empreendendo assim, esforços para um trabalho de caráter integral.

Portanto, ao tratar de educação numa perspectiva integral, faz-se referência ao ensino que vai além do conhecimento de inúmeras técnicas de maneira fragmentada e reducionista, rumo a um ensino que possibilite a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da sociedade, relacionando as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social: trabalho, ciência e cultura (RAMOS, 2008).

Desta forma, a partir da análise das alternativas de aprendizagem promovidas pelo curso de extensão RE-MAES e pelo percurso metodológico desenvolvido, posteriormente, junto a seus egressos na perspectiva da formação integral, esta pesquisa objetivou responder ao problema: como oportunizar uma formação continuada de professores com vistas ao desenvolvimento integral?

Para isso, esta pesquisa teve por objetivo geral: analisar os aspectos do Ensino Integrado no curso de formação continuada de professores RE-MAES e desenvolver uma proposta formativa no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e se debruça sobre três objetivos específicos: (1) Investigar aspectos convergentes e divergentes dos princípios e práticas utilizados no RE-MAES com os elementos considerados para o ensino integrado; (2) Planejar e desenvolver junto aos professores egressos do RE-MAES um percurso metodológico integrado baseado nos princípios da educação integral e (3) Analisar os aspectos do percurso metodológico que contribuíram para a efetivação de uma ação didático-pedagógica integrada.

A organização deste estudo dispõe, portanto, de quatro capítulos que se articulam e se justificam para concepção e análise da aplicação do percurso formativo proposto. O capítulo 1 aborda o referencial teórico que embasa a pesquisa em questão e se propõe a delimitar os princípios que sustentam a concepção da proposta. Compreende em especial conceitos correlatos às relações de trabalho e educação, do ensino integral e dos passos da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto método. O capítulo 2 apresenta os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, assim como da coleta e análise dos dados e perfil dos participantes. Após tais considerações, o capítulo 3 apresenta a análise do que fora observado na fase exploratória da pesquisa. Portanto, nessa seção registra-se a compreensão

de toda a tecitura do curso de extensão RE-MAES a partir da apresentação dos princípios curriculares e metodológicos e investigação dos aspectos convergentes e divergentes apresentados face aos princípios da educação integral.

No capítulo 4 se apresenta a proposta de intervenção a partir da explanação do percurso metodológico e suas bases enquanto uma forma de organização didática do produto educacional, ou seja, a trilha formativa. Neste capítulo apresenta-se o produto educacional por meio de momentos formativos, que aponta possibilidades para a formação continuada de professores ao tempo que identifica e analisa sua aproximação aos princípios do ensino integrado.

A seção Considerações Finais sintetiza o percurso vivido nesta pesquisa e os resultados encontrados e suscita inquietações que podem se desdobrar em novos estudos. Ao final, apresenta-se respectivamente o referencial bibliográfico da pesquisa e o produto educacional.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento da proposta metodológica na formação continuada docente, faz-se necessário o resgate teórico que dá sustentação a esta pesquisa. Para tanto, apresentam-se reflexões e justificativas acerca das seguintes temáticas: (1.1) Formação Continuada de Professores (1.2) Trabalho e Educação: princípios para a formação integral; (1.3) A perspectiva integral de educação e os elementos para o Ensino Integrado; (1.4) Aspectos do Ensino Integrado e (1.5) Princípios e passos da Pedagogia Histórico-Crítica.

1.1 Formação continuada de professores

Para além da compreensão da formação de professores enquanto um desdobramento meramente técnico, é primordial retomar o fato de que encontros formativos são, sobretudo, um encontro entre pessoas que, em suas singularidades, trazem consigo experiências e concepções diversas. A atuação profissional de cada indivíduo está sujeita à sua própria trajetória de vida, característica esta que precisa ser considerada nas propostas de desenvolvimento profissional.

Na prática docente, os discursos e ações do professor, frequentemente, estão articulados às suas convicções e crenças, sua história familiar e acadêmica. Enfim, à sua forma de ser e estar no mundo. Suas experiências individuais, de alguma maneira, se incorporam às suas práticas pedagógicas, pois traduzem suas ideias e demais singularidades.

A formação continuada para professores não se trata, portanto, de um treinamento, cujo resultado será previsível, uma vez que cada sujeito-professor é único e suas características individuais implicarão, diretamente, na forma com que este se apropria dos saberes e os reformula na sua experiência profissional.

Para Figueiredo (1996, p. 117), “o ato de formar é um processo que proporciona referências e parâmetros que superam a visão dos paradigmas de uma única forma, e que oferece [...] um continente e uma matriz a partir dos quais algo possa vir a ser”.

A formação, portanto, não almeja uma formatação, mas uma construção que aponta para algumas possibilidades, e se dá de maneira coletiva. Formar é um processo inacabado, que ocorre por toda a vida, uma vez que sempre haverá diferentes visões sobre o conhecimento e a forma de abordá-lo. Seu êxito, igualmente, está diretamente relacionado à sua consistência e perenidade.

Para Nóvoa (1992, p. 15), a formação de professores envolve alguns saberes

específicos, incluindo os saberes da experiência, e abarca três dimensões: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Formar-se, portanto,

é um investimento pessoal para a construção de identidades, e requer, para seu êxito, (...) (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Tal ação deve ainda, pautar-se numa perspectiva crítico-reflexiva que promova o pensamento autônomo e os princípios de autoformação. Assim, compreende-se que o conhecimento docente se constrói na práxis, ou seja, na relação que se estabelece entre o conhecimento teórico, o conhecimento específico e a prática.

A práxis é, em suma, “a relação entre a prática e a teoria que orienta e ajuda a conduzir à ação. É a unidade entre pensamento e ação que permite assumir conscientemente o papel histórico que cada homem está chamado a exercer” (HURTADO, 1992, p. 45). Esta relação, entre *o que se sabe* e *como se personifica* na atuação, tende a significar a prática docente, reformulando-a continuamente. Assim, não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nesse ínterim, emerge o fato de os professores serem inicialmente reconhecidos como autores dos seus próprios saberes, a partir da relação entre o conhecimento e a prática. Portanto, importa refletir acerca dos saberes que movimentam e mediam a prática educativa.

Para Tardif; Lessard; Lahaye (1991), os saberes docentes são objeto de estudo que requerem olhar atento, uma vez que implicam diretamente na ação pedagógica. São eles: saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes da experiência. A articulação dos diversos saberes constitui o saber do professor, e se dá na transmissão e produção do conhecimento, enquanto polos indissociáveis (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 216).

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são mobilizados e construídos em situações de trabalho, e são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Para o autor, os saberes da formação profissional são o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores. Referem-se aos conhecimentos pedagógicos, a forma com que se

estrutura o ensino, didática e metodologias. É o saber que profissionaliza a ação docente, qualificando-a a partir de métodos estruturados.

Os saberes das disciplinas referem-se aos conhecimentos oferecidos nas instituições de graduação e formação de professores, nos campos científicos específicos. Não é uma produção direta do professor, mas seu saber é transformado na ação dele mesmo, junto a seus alunos.

Os saberes curriculares, por sua vez, são aqueles apresentados nos programas escolares, a partir de objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Por fim, “os saberes da experiência, que se personificam nos saberes construídos na experiência e por ela validados, fazem parte da prática individual e coletiva dos professores sob a forma de *habitus* e de habilidade, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220).

Na prática profissional o professor precisa saber analisar criticamente o espaço, os constructos ideológicos e as condições de ensino nos quais está inserido. Deve compreender as temáticas que leciona e criar condições práticas para estabelecer uma relação de aprendizagem efetiva, a partir de atividades diversas. Deve saber mediar situações de conflito, promover ações que desenvolvam habilidades de cooperação e instigar o alunado rumo à criatividade, inovação e pesquisa. Deve, ainda, saber avaliar de maneira coerente, relacionando, com clareza, objetivos de aprendizagem, a abordagem e os instrumentos.

Nesta dimensão de saberes requeridos para o exercício profissional docente, é fato que estes se constroem na prática da profissão e, mediante essa, são legitimados. A partir de saberes validados pela ação-reflexão que, frequentemente, serão avaliadas a “utilidade” e a pertinência dos programas de formação que lhes são ofertados.

Para Therrien (1995), a formação docente ainda estabelece uma dissociação com a prática cotidiana, ignorando os saberes da experiência. Tal situação, descredibiliza as propostas, pois os saberes cotidianos são parte da identidade do professor, e interferem diretamente nas suas escolhas pedagógicas.

Nesta relação do docente e seus saberes, Tardif; Lessard; Lahaye (1991) concebem o professor detentor de um saber que se constrói durante toda a vida, a partir de formação e prática profissional. Assim, é preciso reconhecer e valorizar a autoria docente e sua íntima relação com a realidade cotidiana, sob a ótica da reflexão-ação.

Sobre o princípio de reflexão-ação para a formação de professores, Schön (2000), inicialmente, conceitua como o movimento de pensar do professor no instante em que ocorre as distintas situações na sala de aula. Um movimento quase intuitivo que possibilita a construção de novos saberes e a percepção dos conhecimentos prévios dos alunos.

Outro conceito trazido pelo autor trata do olhar do professor sobre sua atuação, quando afastado da atividade, quando remonta a cena profissional e reflete sobre ela, relacionando à sua própria constituição humana e anseios pessoais e coletivos.

Um terceiro entendimento sobre o refletir na ação considera que o professor assuma uma postura investigativa sobre sua prática, analise-a de forma mais distante e crítica, e elabore novas estratégias de atuação. Nesta reflexão, o professor repensa sua postura, suas atitudes, suas escolhas, sobre quais alternativas pode lançar mão em outras situações similares que venham a ocorrer. Assim, além de refletir sobre a ação, ele passa a refletir sobre a reflexão na ação, constituindo seus saberes de experiência.

Sobre esta questão, Cunha (1998, p. 30) destaca que “a prática e a realidade são as fontes capazes de gerar a dúvida intelectual, que por sua vez, mobilizam”. Por isso, é fundamental a consideração da experiência e um trabalho perene de reflexividade crítica sobre as práticas educativas, uma vez que refletem as maneiras de se ensinar e suas motivações profissionais, pessoais e humanas.

Cunha (1998) enumera ainda, alguns elementos que constituem o ensino tradicional e que, frequentemente, são refletidos nas formações de professores, haja vista ser parte da concepção ideológica na qual se assenta o próprio processo educacional. São eles: o conhecimento é tido como acabado e descontextualizado historicamente; a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras; há uma maior importância do uso da memória; dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única; no currículo cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento numa disputa de carga horária; o professor é a principal fonte da informação; e a pesquisa é vista como uma atividade fora do alcance da maioria, com a qual as certezas se sobrepõem à capacidade de trabalhar com a dúvida.

Em suma, tais características mantêm um forte vínculo com a maneira com que são propostas formações continuadas, com a qual se prioriza os conhecimentos acadêmicos, sob a ótica de um currículo fragmentado, a partir de ações descontextualizadas historicamente e suprimindo a reflexão do todo.

Dada à importância dos conceitos explanados, evidenciam-se características importantes para uma proposta formativa, que parte da consideração do encontro humano

em suas diversas faces, do reconhecimento dos saberes docentes em aspectos técnicos, experienciais e, sobretudo, humanos, até a promoção de espaços que considerem o princípio da reflexão-ação em seus múltiplos enfoques para a construção contínua da prática.

De certa forma, a formação de professores nesses princípios transcende o sentido de capacitação, visando superar a lógica do conhecimento acumulado, a dicotomia entre o teórico e o prático, a hierarquização do conhecimento, o acúmulo meramente teórico, assim como, a prática descontextualizada e pouco reflexiva.

Portanto, ao tratar de formação continuada docente, não se almeja “ensinar” professores a atuar de maneira eficaz em sala de aula, mas propor ações que permitam a reflexão, a reconstrução e o diálogo de teorias, práticas e saberes individuais, observando haver significativa carência de pesquisas de caráter empírico que se proponham a investigar a temática.

A relação entre o saber operacional e o saber da experiência, que emerge da realidade, a consideração sobre a trajetória de vida dos professores e seus projetos pessoais e profissionais, a incorporação de momentos de escuta, observação e reflexão da prática docente e os motivadores sociais que a circundam, assim como, o desenvolvimento de pesquisas pautadas na prática docente, são princípios que necessitam ser incorporados no planejamento dos cursos de formação continuada de professores, a fim de colaborar para o desenvolvimento do pensamento crítico.

A sequência de reflexões trazidas nesta seção aponta para as diretrizes que contribuíram para compreensão do percurso formativo vivenciado pelos participantes da pesquisa e com a elaboração de um novo percurso cujos conhecimentos fossem compreendidos nessa articulação entre teoria e prática, fundamentando possibilidades para uma formação continuada mais perene. Para tanto se faz necessário o detalhamento do conteúdo trabalho e educação, abordado na pesquisa, que se relaciona com os princípios para uma formação integral.

1.2 Trabalho e educação: princípios para uma formação integral

Durante a História, várias são as tentativas de definir o homem. No entanto, independente da concepção utilizada, certamente, “trabalho e educação” fazem parte dos traços que o compõem (SAVIANI, 2007). A ação pedagógica, por sua vez, se dá,

essencialmente, na relação entre os homens e, portanto, encontra-se imbuída de conceitos, entendimentos e paradigmas que perpassam esta temática.

Revisitando a gênese da educação é possível compreender os entraves de ordem histórica que se colocam para uma formação crítica, que leve os educandos a reconhecer e superar suas próprias condições humanas. A análise de tais elementos históricos, que sustentam o fazer do professor, pode colaborar para o entendimento das dimensões do ensino, levando a considerar os aspectos sociais que o permeiam. Nesse ínterim, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma reflexão e intervenção, numa relação dialógica entre Educação e Sociedade, para a consciência das determinações históricas que a educação sofre a partir das forças sociais (SAVIANI, 2007).

A escola tem papel fundamental na promoção das reflexões sobre a sociedade e na proposição de alternativas para os problemas cotidianos, uma vez que ela dispõe de forças para a conformação ou a superação social, cabendo-lhe questionar a realidade numa perspectiva crítica. Entretanto, no entrelaçar dos paradigmas que permeiam a função das instituições escolares e o papel dos educadores, um impasse se estabelece como centro das discussões: a formação do docente.

As propostas de formação apresentam, por vezes, caráter fragmentado e descontextualizado que pouco dialoga com os dilemas sociais. Importa compreender que a Educação é, também, um ato político, uma vez que está vinculada à prática educativa, pois “[...] não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia” (FREIRE, 1994, p. 163).

Nesse entendimento, o processo educativo se dá em vias de análise, imersão e confronto da sociedade numa perspectiva política. Gasparin (2005) enfatiza que o conhecimento, analisado enquanto fato histórico e social, supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços.

Compreende-se assim, que a proposta de uma formação docente que se proponha a colaborar para a superação da dualidade estrutural do saber subentende uma didática pautada nos pressupostos de uma Pedagogia Histórico-Crítica. As etapas para o desenvolvimento dessa didática requerem do professor uma nova forma de pensar os conteúdos a serem ensinados, tendo por enfoque a contextualização de todas as áreas do conhecimento humano, com destaque ao entendimento de que o próprio saber é produto histórico da relação entre os homens e destes nas relações sociais de trabalho. Essa abordagem objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, conhecimentos científicos e políticos; para que sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma

educação política (GASPARIN, 2005). A este respeito, Freire afirma que:

A politicidade da educação torna-se evidente na permanente reflexão referente ao “o que fazer”, “para que fazer”, “quando” e “para quem fazer”. Em outros termos, compreender qual a finalidade daquilo que se faz. Neste ponto a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político. (FREIRE, 1992, p. 97)

Tardif (2002, p. 16) corrobora com esse entendimento Freiriano ao pontuar que “há que situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. Assim, conhecimento, educação, sociedade, política e historicidade se encontram em seus conceitos e propósitos para a compreensão do homem em sua totalidade.

Partindo desses pressupostos, pode-se ponderar que, assim como a constituição do próprio homem, o (re)conhecimento dos aspectos históricos e sociais no processo de formação das organizações escolares, sob a premissa trabalho-educação, num movimento indissolúvel, subsidiam as reflexões sobre ensino, trabalho e prática docente, uma vez que se encontram imbricados numa mesma configuração histórico-político-social. A prática docente, por sua vez, se faz e refaz numa construção contínua e deve estabelecer um diálogo claro com os pressupostos de formação do ser humano.

Numa síntese do surgimento das instituições escolares na sociedade capitalista, pode-se dizer que a educação formal estabelece estreita relação de serventia junto aos interesses econômico-sócio-históricos e se encontra intimamente ligada à produção da existência humana; dada sua relação com o trabalho. Trazer à reflexão tais questões pode contribuir para ressignificar a prática docente, suas escolhas metodológicas e objetivos de ensino.

Importa, portanto, compreender que, inicialmente, a constituição histórico-antropológica da espécie humana deu-se de forma quase instintiva, baseada na reprodução de comportamentos, conceitos e aprendizagens dos sujeitos mais experientes que, em diferentes contextos, foram tecendo a malha da existência humana (SAVIANI, 2007).

Com as novas e paulatinas configurações sociais, associadas à alternância no modo de produção e de ser dos indivíduos, surgem práticas mais sistemáticas e intencionais que buscam abarcar a complexificação da vida social. Nesse ínterim, “nascem” instituições “especializadas”, encarregadas de formalizar os saberes a fim de inserir os sujeitos no

contexto sociocultural – a escola.

Saviani (2007, p.154) é enfático ao pontuar que “a origem da educação coincide com a origem do homem mesmo”; ou seja, os próprios homens produzem sua essência a partir do trabalho e “se educam” mutuamente desde os primórdios, a partir das relações de produção. No entanto, com a sistematização dos saberes, a partir do surgimento das instituições escolares, as relações de poder que se estabelecem impactam nessa premissa histórica.

Um novo modo de produção aos poucos delineia a estratificação dos sujeitos em classes, a partir da apropriação privada da terra. Por um lado, os homens livres, que vivem do trabalho alheio e, portanto, dispõem de tempo para uma formação intelectual no interior das escolas (que assim se configura “no lugar de ócio”); por outro lado, os “não proprietários”, aqueles que são explorados em sua força de trabalho e, portanto, não dispõem de tempo livre para o aprendizado formal, restando-lhes, assim, o saber que se consolida no próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155-156).

Esse panorama histórico, em consequência, inaugura a dualidade estrutural do saber, estabelecendo o manual e o intelectual em polos distintos. Ou seja, a escolarização das classes dominantes e dominadas marcadas por uma ruptura estabelecida no próprio modo de se produzir a existência humana.

Nesse sentido é possível perceber que, na verdade, toda Educação e, por consequência toda organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho. Entendendo ainda que, trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la, guiados por objetivos. (SAVIANI, 1989, p. 7-8)

Contudo, com a “manipulação e seleção intencional” dos saberes na sociedade, oriunda da estratificação social outrora pontuada e fruto da gênese da institucionalização do conhecimento a partir do modelo econômico, a escola se estabelece como legitimadora do conceito de classes, inicialmente no modelo agrário (de acumulação e exploração de terras) e, posteriormente, na sociedade industrial.

Assim, conforme as demandas da sociedade, a escola e, conseqüentemente, seus diversos “atores”, organiza-se para atender ao ideal de formação proposto, numa perspectiva de servidão ao modelo econômico vigente e suas determinações mercadológicas. Aqui se estabelece um significativo impasse, que dificulta o rompimento com práticas postas, uma vez que a reflexão sobre os motivos de sua ação são, frequentemente, suprimidos do professor nas formações que lhe são ofertadas.

No contexto da sociedade moderna, as necessidades educacionais apresentam-se

sujeitas às demandas econômicas. Exemplo disso é a generalização da alfabetização, no intuito de atender as exigências de mercado, oriundas do processo de industrialização (SAVIANI, 1989). Essas “formações”, contudo, não se apoiam no ideal de romper com a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, mas buscam formas de se restabelecer as relações de poder, oferecendo instrução fragmentada à classe que vive do trabalho.

Saviani (1989, p. 13) reitera a questão ao pontuar que: “[...] desse modo a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais ela procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos e os devolver de forma parcelada”.

Na contramão desse panorama dual, surge o conceito de Educação Integral, aqui compreendida a partir dos pressupostos de Saviani (1989; 2007), cujo foco se desloca do mercado de trabalho propriamente dito e passa para a pessoa humana, compreendendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Neste contexto entende-se o trabalho enquanto forma de se fazer humano, sendo esse a própria aprendizagem. Ele mesmo deve oferecer saberes para a produção, para a reflexão e emancipação dos sujeitos em suas condições individuais e coletivas. Portanto, um dos pressupostos dessa concepção (SAVIANI, 1989, p. 15) é que “não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro; e que tal divisão de trabalho é tão somente um mecanismo para estabelecer relações de poder”.

Para Saviani (1989, p.17), “o ideário de uma formação integrada estabelece críticas às perspectivas reducionistas que se comprometem a desenvolver determinadas habilidades (conhecimentos) em detrimento de outras.

Nesse entendimento, é (ou deveria ser) papel das organizações escolares propiciar o desenvolvimento do educador e do educando em suas mais diferentes esferas, no intuito de oportunizar o desenvolvimento e potencialização de aptidões físicas, técnico-laborais, cognitivas, artísticas e, sobretudo, crítico-reflexivas, na busca de uma nova sociabilidade, comprometida com o rompimento histórico do “fazer educação tecnocrática” e retomando o sentido de formação integral, alicerçada no genuíno vínculo trabalho - educação.

Falar de fundamentos éticos e políticos na educação pressupõe assumir seu caráter interventivo, ou seja, repensar o contexto social, cultural e histórico numa intencionalidade de transformação, nas esferas individuais e coletivas em que se apresentam. Tais fundamentos parecem ainda não ser consenso nas matrizes de formação dos cursos de licenciatura no Brasil, o que emerge na necessidade de repensar alternativas que apontem para a emancipação dos sujeitos, retomando o caráter social da escola.

Na proposição dessa formação integral, Araújo e Frigotto (2015) tecem relevantes contribuições ao refletirem sobre os entendimentos de Ensino Integrado, enquanto travessia para uma formação alicerçada em tais princípios.

Ao discorrer sobre a temática, os autores realizam um recorte (a fim de melhor estruturar seus estudos), lançando seus olhares sobre o Ensino Médio e salientando “não se tratar de uma proposta profissional (no sentido meramente profissionalizante), mas uma proposta pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira”. Reforçam sua tese ao pontuar a necessidade de “uma leitura ampla da realidade, mesmo que não possamos nos apropriar cognitivamente desse todo” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). Esse recorte sobre o Ensino Médio serve de reflexão para os demais níveis de ensino, enquanto observância da práxis docente. Sobre a dimensão dual da Educação, considera-se:

A educação é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem. E em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática [...]. (ROMÃO, 2008, p. 152)

No entendimento de Kosik (1976, p. 218), ainda que diante das modificações históricas do conceito de práxis, assim como os diferentes sentidos que lhe são atribuídos, “na grande descoberta da filosofia materialista resta, na consideração acrítica, apenas a ideia de que a práxis é algo incomensuravelmente importante e que a unidade de teoria e práxis tem o valor de postulado supremo”. Assim, na análise da práxis docente, subentende-se uma articulação teórico-metodológica que, nesta proposta, se assenta nos princípios do Ensino Integrado.

O Ensino Integrado, em suma, aponta para o resgate do trabalho enquanto princípio educativo, propõe práticas integradoras (teórico-práticas) que, via-de-regra, demandam soluções ético-políticas.

Conforme afirmam Araújo e Frigotto (2015), é fundamental relacionar o ensino à realidade do trabalho, valorizando a auto-organização dos alunos, no intuito, sobretudo, de ampliar a capacidade de compreensão da realidade, em contraponto a uma formação de cunho estritamente instrucional.

Entende-se assim que, apesar da histórica gênese segregacionista da instituição escolar, a escola é lugar para todos e seu papel perpassa a promoção do pensamento e da análise do cotidiano, no intuito de promover mudança no homem e na sociedade da qual faz parte, num constante processo de ressignificação dos saberes e do mundo. Precisa, dentre outras questões, promover a reflexão e a atuação crítica dos sujeitos, a fim de reduzir sua

exploração.

Em maior ou menor dimensão, o engajamento dos professores numa proposta de diretrizes que apontam para a emancipação discente _ já delineada por documentos nacionais norteadores_ parece não ter sido suficiente para efetivar uma Educação Integral. O panorama aponta para uma escassez de recursos teóricos, críticos e metodológicos.

Importa, portanto, propiciar espaços reflexivos de formação docente que apontem alternativas de atuação em consonância com as expectativas de uma formação integral. Estas alternativas demandam o reconhecimento das determinações históricas da educação formal, que se configuram na relação ontológica entre trabalho e educação.

Na percepção desse panorama e compreensão de que a mudança compõe o professor, enquanto um dos maiores transformadores da sociedade, reconhece-se que a situação de esvaziamento das práticas docentes, por vezes, é reforçada pela dificuldade de fomentar uma postura consciente, que perceba a figura docente enquanto parte de um projeto societal. Conforme afirma Pimenta (2005):

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, e recontextualizada oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles no exercício da profissão. (PIMENTA, 2005, p. 26)

Assim, retoma-se a primazia da práxis docente em suas diferentes esferas. Entende-se, assim, que a ação docente, numa perspectiva de formação integral, parte de um compromisso ético-político, uma análise da sociedade (e da própria escola) enquanto campo de lutas e controvérsias (que reproduz as estruturas existentes, transmitindo as ideologias oficiais) e o reconhecimento de sua identidade intelectual e laboral.

Para que seja possível aproximar-se de um ensino integral, de fato, faz-se necessário que a “classe docente” assim se reconheça, e se engaje num ideal de Educação, não numa responsabilização individual de suas práticas, mas estabelecendo uma reflexão coletiva que emerja na reconstrução contínua de seu fazer.

A formação de professores, assim, apresenta-se enquanto uma possibilidade, uma vez que ela se efetiva num movimento “de dentro para fora”, construindo caminhos no próprio processo de caminhar, a fim de abarcar as reais necessidades do professor e do próprio processo educativo.

A discussão sobre “Educação e Trabalho”, portanto, é ancoradoura desta pesquisa, sob os entendimentos de Ramos (2008), Duarte e Jacomeli (2017) e Saviani e Duarte (2012) acerca da educação brasileira e suas finalidades, apontando para a necessidade de

uma formação de base Histórico-Crítica que considere as diversas dimensões humanas, com especial enfoque ao conceito de trabalho. Assim, para o entendimento destas dimensões citadas, faz-se necessário explicitar a concepção de Educação Integral e seus aspectos principais, compreendendo os elementos do ensino integrado que a constitui uma alternativa para o alcance de uma formação mais abrangente e consciente.

1.3 A perspectiva de educação integral e os elementos para o Ensino Integrado

A princípio cabe registrar o fato de que a sociedade brasileira apresenta uma característica fundamental de contradição entre capital e trabalho, assim como a divisão em classes sociais antagônicas (SAVIANI; DUARTE, 2012). Duarte e Jacomeli (2017) concluem que a luta de classes reflete diretamente na educação escolar no país, no plano das necessidades pragmáticas e imediatistas do cotidiano.

Na contramão dessa conclusão surge a concepção de educação integral, intimamente ligada aos pressupostos marxistas, que concebe a necessidade de uma educação humana que considere todas as dimensões que constituem o homem e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. "Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 750). Assim, a educação integral objetiva o desenvolvimento pleno do ser humano, comprometendo-se com o seu alcance social e político.

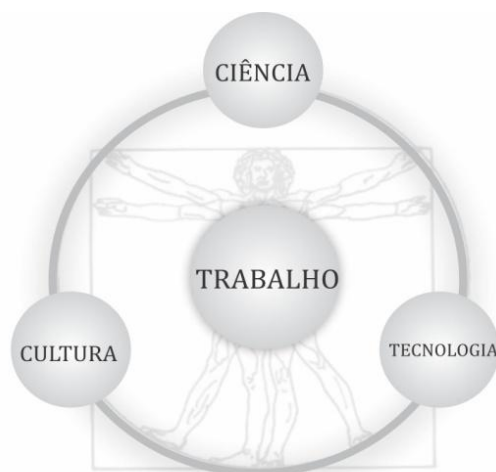
1.3.1 Dimensões para a formação integral

O conceito de educação integral no Brasil apresenta interpretações distintas, ainda que parta da mesma concepção que, inicialmente proposta por Marx (1983), compreende o desenvolvimento humano em três esferas interdependentes: 1) *educação intelectual*: relacionada ao conhecimento científico e cultural, 2) *educação corporal*: relacionada ao desenvolvimento físico; e 3) *educação tecnológica*: compreendida na relação entre o saber geral e o saber de caráter científico de todo processo produtivo, uma vez que sua obra traz referência ao processo de industrialização e condições objetivas e subjetivas do trabalhador e do próprio trabalho. Entretanto, o termo "tecnológico" é logo substituído por

“politécnico” (MARX,1983), compreendendo a união entre educação e trabalho e a concepção de trabalho enquanto princípio educativo.

Esse primeiro entendimento marxista das dimensões humanas para a formação integral sugere, portanto, cultura, ciência e tecnologia, permeados pelos sentidos do trabalho, conforme explicita a Figura 1:

Figura 1: Dimensões para a formação integral - 1ª versão



Fonte: A autora.

Estas dimensões, propostas por Marx (1983) para caracterizar a educação integral encontram-se permeadas de sentido político, uma vez que o processo educativo deveria levar à emancipação dos sujeitos na sociedade, a partir da reflexão acerca dos condicionantes sociais e históricos que levam os sujeitos à situação de exploração, e com vistas à superação das desigualdades.

A educação integral, portanto, tem por princípio geral orientar os processos educativos a buscar a exploração das múltiplas capacidades humanas, por meio do desenvolvimento lógico-cognitivo e psíquico (pautado no conhecimento científico e tecnológico), as capacidades físicas e psicomotoras (esportes e profissionalização), os aspectos culturais (música, dança, literatura, teatro e demais manifestações culturais e artísticas) e a sociabilidade (num exercício político que considere a cidadania participativo-transformadora) (MARX, 1983). Nesse sentido, a caracterização do que, outrora, era denominada educação tecnológica, e nesse momento é compreendida por politecnicidade, abrange as dimensões científicas, tecnológicas e culturais do conhecimento, tendo o trabalho por sustentação e objeto.

Politecnicidade, enquanto princípio basilar da educação integral, segundo Ramos (2008), significa a compreensão dos aspectos científico-tecnológicos e históricos da produção moderna. Em outras palavras, não se resume ao conhecimento de muitas técnicas, como sugere sua etimologia, mas o conhecimento em sua totalidade, abrangendo todos seus aspectos.

Nesse sentido, o alcance de uma educação integral (ou integral politécnica) sugere um ensino de caráter integrado, tanto na concepção de formação humana como em princípios pedagógicos mais específicos, como na relação entre parte e totalidade do currículo numa ótica de integração curricular, integração dos espaços educativos e gestão democrática (RAMOS, 2008). Nessa pesquisa, entretanto, faz-se um recorte, explorando com maior enfoque o caráter integrado no sentido de concepção da formação humana considerando os pressupostos estabelecidos por Ramos (2008), haja vista a amplitude da temática e as diferentes nomenclaturas dadas pelos diversos estudiosos às dimensões humanas.

Segundo Ramos (2008), o primeiro sentido de concepção da formação humana diz respeito a um posicionamento filosófico que expressa uma concepção, com base nas dimensões da vida que estruturam a prática social: 1) trabalho, 2) ciência e 3) cultura, conforme ilustra a Figura 2:

Figura 2: Dimensões humanas para o ensino integrado segundo Ramos (2008).



Fonte: A autora.

As dimensões de ensino integrado com potencial de promover formação integral propostas por Ramos (2008) apresentam relação indissociável entre si, entretanto, a título

de estudo, apresenta-se cada uma delas separadamente, a fim de apreender seus principais aspectos e objetivos.

1.3.1.1 O trabalho instrumental e sócio histórico

O trabalho é o aspecto estrutural que perpassa o ensino numa perspectiva integral, sendo compreendido como uma realização inerente ao ser humano. Inicialmente, é considerado num sentido ontológico, social e histórico, no qual o homem é processo-produto de sua relação com os outros seres e com a natureza. Assim, “no movimento de fazer-se cultural e historicamente humano-social, o trabalho, enquanto práxis mediadora e transformadora entre ele e a natureza e outros animais, é o fundamento determinante” (MARX, 1983). Além do sentido ontológico, o trabalho também é instrumental, se apresenta como prática econômica associado ao respectivo modo de produção (RAMOS, 2008), por meio da venda da força de trabalho e sobrevivência na sociedade capitalista.

O trabalho permanece, assim, enquanto base dos processos de ensino. No entanto, nesse enfoque, torna-se uma das dimensões humanas abarcando os aspectos instrumentais, outrora denominados de tecnologia, e os ontológicos, que envolvem a compreensão da dinâmica social, histórica e política dos saberes.

Nessa perspectiva, “o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade” (RAMOS, 2008, p. 3), ou seja, ele não é apenas emprego e meio de sustentar-se economicamente, é também criação e realização humana, que compreende a “história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano” (RAMOS, 2008, p. 63).

A dimensão do trabalho na perspectiva integral sugere a compreensão dos saberes técnicos (trabalho instrumental) para a realização de atividades econômicas numa relação indissociável com a compreensão do processo histórico da produção científica e tecnológica (trabalho sócio histórico) “como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (RAMOS, 2012, P.63). Em outras palavras, é permitir aos estudantes e professores em formação continuada, relacionar os conhecimentos às suas realidades concretas, conhecendo além do necessário para o exercício produtivo, e compreendendo os fundamentos da vida produtiva em geral, seus determinantes históricos e sociais, para que, então, possa refletir sobre sua condição de

sujeito social e participar diretamente da sociedade sem que haja uma relação direta de subordinação.

Assim, atentar para apenas uma das faces do trabalho, instrumental ou sócio histórico, sugere a legitimação da dualidade do conhecimento outrora citado na cisão entre trabalho manual e intelectual que, na sociedade capitalista, tende a valorizar o trabalho no aspecto econômico em detrimento do sentido ontológico, situação que reforça as práticas de profissionalização enquanto somente preparação para o exercício laboral desprovido, por vezes, da reflexão dos seus sentidos sociais.

1.3.1.2 A ciência

A ciência, outra dimensão humana considerada na perspectiva integral, é compreendida como os conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade mediados pela ação humana, que foram legitimados socialmente como válidos, uma vez que explicam a realidade. A ciência reforça, assim, o caráter produtor da ação humana, “uma vez que o ser humano foi produzindo conhecimentos à medida que foi interagindo com a realidade, com a natureza, e se apropriando” (RAMOS, 2008, p. 4).

Portanto, a ciência refere-se a conceitos e métodos tidos por premissas, que resultaram do empreendimento humano em tentar explicar todos os fenômenos da sociedade e da natureza. Dada sua objetividade, é a dimensão que permite perpetuar os saberes na transmissão entre gerações, assim como questioná-los e superá-los na construção de novos conhecimentos.

1.3.1.3 A cultura

A terceira dimensão da vida humana que precisa estar integrada aos processos formativos é a cultura. Ao tratar de cultura, segundo Ramos (2008), se faz referência aos valores e normas que balizam os comportamentos e caracterizam um grupo social. Corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam a conduta na sociedade, compreendendo suas formas de expressão, suas obras, seus conceitos de valor e julgamento.

Ao abarcar a dimensão cultural da vida questionam-se os conceitos éticos de sociabilidade, de verdade, de solidariedade, de honestidade, dentre outros, assim como os valores estéticos ligados à expressão artística que abarcam o entendimento de beleza.

Considerar a dimensão cultural perpassa, ainda, a compreensão de que os elementos que a compõem são fruto de uma construção histórica dos grupos sociais e, portanto, carrega consigo “a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade (RAMOS, 2008). Saviani (2007) corrobora com este posicionamento ao reconhecer a importância da dimensão cultural no locus escolar:

Considerando o aluno como um ser global, a perspectiva histórico-crítica concebe a sistematização e a socialização do conhecimento a partir das relações entre a teoria e a prática, em um modelo educacional que chama para si a concepção de educação integral, ressaltando “a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural, que concorrem para o desenvolvimento humano em geral”. (SAVIANI, 2007, p. 103)

Para Saviani, a cultura deve ser considerada não apenas no sentido de repasse de conceitos e normas de conduta, ou ainda no seu descarte de valia. Trata de um movimento contraditório com a qual ocorre a socialização dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas e a reflexão e questionamento destes mesmos.

Ao pontuar sobre o “conhecimento em suas formas mais desenvolvidas”, refere-se ao ensino dos clássicos, ou seja, “conteúdos que resistiram ao tempo, que são importantes e necessários para uma boa formação” (RAMOS, 2008). Segundo Saviani e Duarte (2012) o clássico é:

[...] aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31)

Assim, percebe-se que a dimensão cultural abrange o reconhecimento das bases que explicam e orientam a vida em sociedade e no seu questionamento, num movimento histórico, que corresponde ao viés pelo qual se observam os fatos, e dialético, num discurso de contrapontos que visam conceber novas interpretações dos fatos.

As três dimensões explanadas configuram-se na base da educação integral e se apresentam numa relação indissociável, visando o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas que, por condições históricas, foram reduzidas àquelas que interessam ao processo produtivo, em detrimento da “compreensão política de sua condição

histórica - bases, a princípio, de superação da subalternidade no âmbito do capitalismo” (MARX, 1983).

Logo, o sentido de concepção de formação humana presente no ensino de caráter integrado sugere um ensino que qualifica para o exercício na sociedade, preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos, desde que apoiado na clareza de sua atuação e não de subordinação (RAMOS, 2008), ampliando assim suas finalidades.

1.4 Aspectos do Ensino Integrado

No trabalho pedagógico, importa restabelecer o sentido de todo, reconstituindo as relações que o configuram na totalidade concreta da qual são pertencentes, de modo que seja possível apreender os conhecimentos por meio dos conceitos legitimados como ciência e suas relações históricas e sociais, numa tentativa de reconstituir os recortes da realidade no qual a escola parece ainda se embasar (RAMOS 2008).

O ensino integrado, segundo Ramos (2008), 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, conforme afirma:

Os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico. Histórico porque o trabalho pedagógico fecundo ocupa-se em evidenciar, juntamente aos conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. Dialético porque a razão de estudar um processo de trabalho não está na sua estrutura formal e procedimental aparente, mas na tentativa de captar os conceitos que o fundamentam e as relações que o constituem. Estes podem estar em conflito ou ser questionados por outros conceitos. (RAMOS, 2009, p. 4)

Os apontamentos de Ramos (2009) sugerem um ensino que apresente determinada problemática, possibilitando a exploração de conceitos que dizem respeito tanto diretamente quanto indiretamente ao objeto de estudo, correlacionando seus aspectos científicos, culturais, históricos e instrumentais e percebendo o fenômeno como diretamente impactado por esses determinantes. Importa assim saber: o que, como e o porquê nas suas várias dimensões, sem compromisso com sua aplicabilidade imediata.

Nessa dimensão de ensino integrado se exploram os saberes em torno do objeto de estudo, relacionando a teoria do próprio objeto e a prática que o concretiza no meio

material, entretanto, não necessariamente numa relação causa-efeito, sendo teoria que embasa a prática ou prática que necessita da teoria para ocorrer. Conforme afirma Barato (2008, p. 5) “a separação entre concepção e execução certamente priva o trabalhador de poder”.

Barato (2008) reforça a importância dos preceitos científicos em torno do objeto sem, contudo, ignorar o conhecimento produzido na própria ação laboral, reconhecendo-o também enquanto ciência. Nesse sentido traz uma ótica para se abordar essa dimensão que compreende o ensino do “saber como” e “saber que” numa relação distinta, mas de possível articulação, conforme explica:

O saber como é constituído por processos de execução que dão fluência à ação. O saber que é constituído por proposições que explicam as coisas, definem-nas, estabelecem critérios de verdade. Cada uma dessas dimensões tem status epistemológico próprio. E, certamente, o saber como não depende do saber que, nem nele se fundamenta. Independência, no caso, não significa impossibilidade de articulação. Eventualmente, na aprendizagem de um processo (saber como) certas explicações relacionadas com ciência (saber que) podem clarear determinada decisão ou indicar o sentido de uma operação. Em muitas construções teóricas o fazer precede a teorização e é necessário para que ela ocorra. (BARATO, 2008, p. 9)

Acerca da relação entre os saberes, o autor apresenta uma situação capaz de exemplificar o diálogo do conhecimento dos procedimentos da ação e da própria ação:

Recorro a um caso para mostrar como o saber que pode articular-se com o saber como. Há muitos anos, profissionais de treinamento de uma ferrovia me apresentaram um manual em elaboração para que eu opinasse sobre a qualidade informativa do mesmo. Lembro-me particularmente de um segmento do manual descrevendo operações para a manutenção de parafusos que fixavam trilhos em dormentes. Tal segmento estabelecia, entre outros, os seguintes passos: 1.Examine o parafuso e identifique as áreas com marcas de ferrugem. 2.Lixe cuidadosamente as ranhuras [do parafuso] com palha de aço.3. Espalhe graxa por toda a extensão do parafuso utilizando estopa. Havia mais passos antes e depois desses, mas bastam os citados para o que pretendo comentar. Perguntei aos profissionais de treinamento da empresa se, na falta de palha de aço, os operários poderiam retirar ferrugens das ranhuras com chaves de fenda. Disseram-me que não, o uso de palha de aço era um padrão determinado pelos engenheiros. Quanto a operação de engraxar parafusos, perguntei se em vez de estopa não poderiam ser utilizados trapos ou qualquer outro material. Obtive a mesma resposta: a operação correspondia a um padrão estabelecido por engenheiros da companhia. Parecia que eu estava diante de uma situação similar à das instruções de Taylor para Schmidt. Importava apenas anunciar o que fazer de acordo com padrões cientificamente estabelecidos por gente que dominava concepção do trabalho. Mas não é preciso ser engenheiro para dar uma resposta aceitável para as dúvidas que levantei. Provavelmente qualquer operário experiente seria capaz de dá-las. As respostas são bastante simples. Os parafusos devem ser lixados com palha de aço porque é preciso eliminar todos os focos de ferrugem. Chaves de fenda não conseguem chegar ao fundo das ranhuras. Um trapo não deve substituir estopa no ato de engraxar os parafusos, pois não garante distribuição uniforme da graxa por toda a superfície. Saber disso é importante, caso o operário de manutenção não tenha disponíveis os materiais definidos de acordo com o padrão. Esses

conhecimentos de saber que guardam relação com decisões que explicam cuidados (saber como) na manutenção de vias férreas. (BARATO, 2008, p. 9)

Diante disso, entende-se que as dimensões ciência, trabalho e cultura compreendem a explicação e a execução nem sempre numa relação direta. Entretanto, ambas são modos de conhecer e se constituem conhecimentos que retratam saberes que explicam os fenômenos.

Considerando esses diferentes modos de conhecer dentre as possibilidades de se realizar um ensino integrado, pautado nas dimensões humanas trabalho, ciência e cultura, Ramos (2012) apresenta aspectos fundamentais que devem ser contemplados nas relações de ensino: a) problematizar fenômenos/fatos/situações concretas sob suas diferentes perspectivas; b) explicitar teorias e conceitos fundamentais do objeto estudado; c) identificar os conceitos nos âmbitos de formação geral e específico; d) organizar o currículo de modo a articular os pressupostos do saber e as atividades de trabalho; e) realizar escolhas metodológicas com base na problematização da realidade e compromisso com os sujeitos. Convém, compreender com maior detalhe como cada aspecto pode ser abordado pelo professor.

1.4.1 Problematizar fenômenos em diferentes perspectivas

“Problematizar fenômenos em diferentes perspectivas” refere-se a levantar fatos e situações relevantes para compreender o mundo no qual se vive, assim como os processos tecnológicos (entendendo a tecnologia, nesses termos, como o conhecimento de técnicas apropriadas com fins produtivos) buscando compreendê-los em suas diferentes perspectivas: histórica, conceitual, tecnológica, cultural, ambiental etc. Isso significa apresentar situações que problematizam a vida no intuito de apresentar sua essência, conforme afirma Ramos (2012) abrangendo suas características, seus determinantes e fundamentos.

Assim, ao problematizar a realidade por meio da formulação de perguntas que considerem as diferentes faces do conhecimento relevante, surge a necessidade de buscar teorias diversas que se proponham a elucidar os questionamentos acerca do objeto estudado, levando à reflexão do todo. Este é o segundo aspecto apresentado.

1.4.2 Explicitar teorias e conceitos fundamentais

”Explicitar teorias e conceitos fundamentais” refere-se à busca dos conhecimentos socialmente construídos nos mais diferentes campos do saber que permitam a compreensão do objeto estudado nas mais diversas perspectivas, permitindo ainda localizá-los nos campos da ciência (científicas e profissionais, por exemplo), estabelecendo relações entre os diferentes saberes constituídos pela sociedade.

Sobre esse aspecto fundamental para um ensino integrado que vise a educação integral, Ramos (2012) exemplifica:

Por exemplo, a construção de uma usina hidrelétrica numa determinada região, problematizada na perspectiva tecnológica evidenciaria teorias, conceitos e procedimentos técnico-científicos predominantemente da Física. Mas, se problematizado na perspectiva ambiental, por exemplo, evidenciar-se-iam questões, teorias e conceitos da Biologia e da Geografia. Mas toda questão ambiental é também econômica e política, portanto, ao ser tratada nessas perspectivas, serão evidenciados conceitos das Ciências Sociais. Enfim, nenhuma perspectiva em si esgotaria a totalidade do fenômeno. Por isto, o currículo integrado requer a problematização dos fenômenos em múltiplas perspectivas, mas também uma abordagem metodológica que permita apreender suas determinações fundamentais. (RAMOS, 2012, p 123)

Diante disso, subentende-se que a análise do objeto de estudo deve contemplar saberes diversos, buscando uma abordagem problematizadora mais ampla, que permita reconhecer e questionar as teorias e fundamentos científicos que o compõem.

1.4.3 Identificar os conceitos no âmbito da formação geral e específica

O terceiro aspecto fundamental proposto por Ramos (2012) refere-se à necessidade de situar os elementos que dão sustentação geral na análise do objeto estudado e aqueles que se referem a uma formação específica, baseada na forma como são apropriados tecnológica, social e culturalmente. Segue sua analogia:

A possibilidade científico-tecnológica de uma usina hidrelétrica está na transformação de um tipo de energia em outra visando à sua utilização pelas pessoas. A “transformação de energia” é uma lei geral da natureza, a transformação da energia mecânica em elétrica, é uma apropriação humana desta lei geral. A apropriação do potencial da natureza pelos homens é uma característica ontológica, enquanto as necessidades que o levam a fazê-lo da forma e com as motivações que o fazem, e em benefício de que grupos sociais, é uma questão histórica (por decorrência também política, sociológica, econômica). Conhecimentos desenvolvidos nessa dimensão são de formação geral e fundamentam quaisquer conhecimentos específicos desenvolvidos com o objetivo de formar profissionais. Nesta outra dimensão, estarão aqueles

conhecimentos que, uma vez apropriados, permitem às pessoas formularem, agirem, decidirem frente a situações próprias de um processo produtivo relacionado com a “transformação de energia”, suas características, finalidades, etc. (RAMOS, 2012, pp 123-124)

O conhecimento, portanto, deve ser explorado por meio de uma relação indissolúvel entre uma dimensão geral, que abarca conceitos históricos, políticos e sociais, e uma dimensão específica que corresponde ao aprofundamento conceitual restrito à sua aplicação e finalidades, assim como às técnicas necessárias à ação.

1.4.4 Organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas

O quarto aspecto corresponde à organização do trabalho pedagógico por meio da análise do currículo e das práticas de ensino com vistas a atender ao pressuposto de totalidade do real.

Quanto ao currículo, segundo Ramos (2012), é necessário organizá-lo com base nos processos e nas relações de trabalho, numa totalidade histórica, e com vistas àquilo que os estudantes poderão enfrentar. Ter os processos e as relações de trabalho por referência curricular significa “buscar a totalidade a partir de uma de suas dimensões, mas não permanecer nos seus limites” (RAMOS, 2012). A diferença está no fato de apoiar o currículo nos pressupostos do saber, sob seus diversos enfoques, e não estritamente na reprodução das atividades de trabalho.

Quanto às práticas de ensino, faz-se necessário lançar mão de opções pedagógicas que relacionem as práticas reais e conceitos, por meio da proposição de situações reais a serem problematizadas, culminando em projetos interventivos, ações resolutivas, pesquisa e estudo das situações na sua realidade concreta permeadas pelos vários conceitos que as determinam.

Importa ressaltar que problematizar as situações cotidianas refere-se a um compromisso com os sujeitos (RAMOS, 2012) para que tenham condições de enfrentar as contradições do mercado de trabalho, questionando sua lógica e não somente no sentido de se adequar a ele. A esse respeito Ramos (2008) enfatiza: “a finalidade da educação não deve ser a formação “para”; seja “para o mercado de trabalho” ou “para a vida”. É formação pelo trabalho e na vida”.

Explicitados os fundamentos teóricos e conceituais que embasam esta pesquisa e justificada a escolha do tema “trabalho e educação” para exploração, tomam-se, a título

didático, os aspectos fundamentais apontados para a realização de um ensino integrado, que atendam as dimensões humanas numa perspectiva integral, como referência para a análise da pesquisa. Assim, pretendeu-se analisar se a formação oferecida por meio do curso RE-MAES compreendeu os aspectos pontuados para um ensino integrado, conforme propostos por Ramos (2012) para então propor uma trilha formativa, como produto educacional, com potencial de atender a tais aspectos na formação continuada de professores.

Referenciando-se por estes elementos, realizou-se a análise exploratória e posterior proposta interventiva, descritas em capítulos seguintes; compreendendo a imperativa necessidade de apontar possibilidades para a realização de um ensino de alcance social, político, participativo, crítico e historicamente situado, que empreenda esforços para romper com a cidadania subalterna.

Para tanto, logo abaixo, traz-se os princípios e passos da Pedagogia Histórico-Crítica, apontando-a enquanto possibilidade metodológica para o alcance de uma educação na perspectiva integral, alicerçada nos elementos que compõem um ensino de caráter integrado.

1.5 Princípios e passos da Pedagogia Histórico-Crítica

Para o planejamento e desenvolvimento de uma proposta de ensino na formação de professores com base nos aspectos do Ensino Integrado, fez-se necessário refletir acerca das possibilidades metodológicas mais coerentes com os anseios pontuados. Assim, dada suas características epistemológicas e princípios que a fundamentam, elegeu-se a chamada Pedagogia Histórico-Crítica para o desenvolvimento do percurso pedagógico, com enfoque nos princípios propostos por Saviani (1984; 2007) e cuja ação didática fora esquematizada por Gasparin (2005). Para estes autores, é emergente repensar a prática docente para além da superficialidade do conhecimento sobre os fundamentos da educação (GASPARIN, 2005), uma vez que a ação didática encontra-se imersa em uma estrutura tradicional, permeada por práticas libertárias, sem que haja, contudo, a reflexão filosófica necessária.

Para Gasparin (2005) ocorre uma avalanche de informações que, apresentadas de maneira superficial, negligenciam os fundamentos, “a natureza e a especificidade da educação”. Os professores, por sua vez, dada as condições de trabalho a que estão sujeitos, propagam discursos próximos ao ideal, mas encontram dificuldades em sua operacionalização e permanecem reproduzindo práticas de ensino cristalizadas no decorrer

dos tempos. Assim, faz-se necessário que, além de identificar práticas pedagógicas para a ação didática, o professor seja capaz de reconhecer as tendências que as direcionam, para, enfim, construir seu próprio caminho metodológico. O educador que reconhece a teoria que sustenta sua prática pode identificar os condicionantes sociais e influenciar a comunidade escolar rumo a uma efetiva transformação (GASPARIN, 2005).

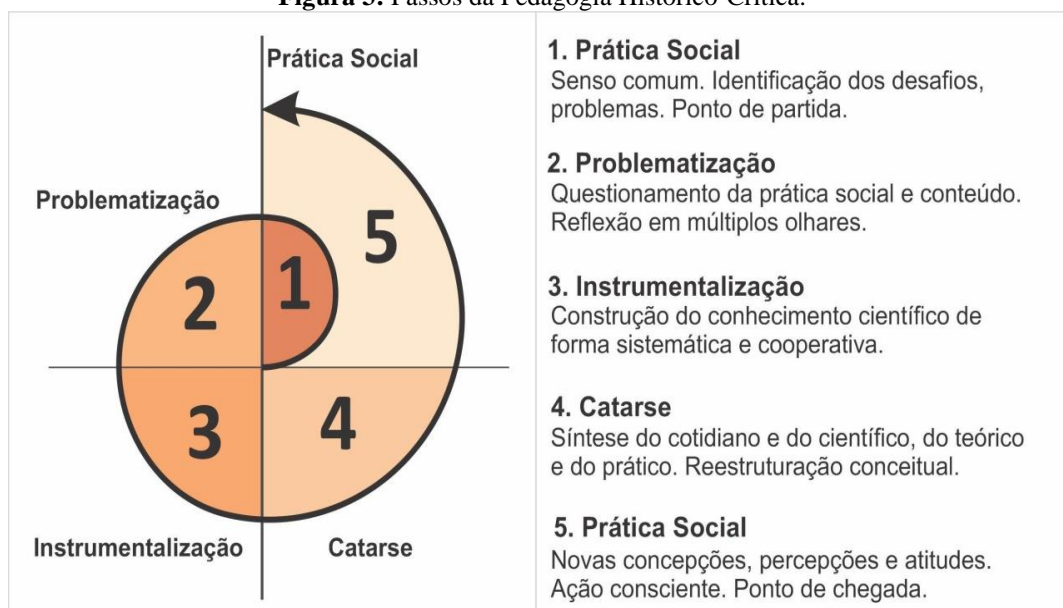
A Pedagogia Histórico-Crítica se põe como uma perspectiva que objetiva o resgate da função social da escola e sua reorganização, sob a ótica de promoção humana e rompimento com práticas alienantes. Propõe a compreensão integrada dos processos que envolvem a ação educativa, tendo por respaldo seus pressupostos teóricos.

Saviani (2007) ao delinear a concepção Histórico-Crítica, pressupõe o entendimento de que a educação interfere diretamente na sociedade, com possíveis contribuições para sua transformação (caracterizando-se enquanto histórica), assim como deve trazer à consciência as determinações que a sociedade exerce sobre a própria educação (portanto, crítica). Para o autor, faltam às pedagogias tradicionais e novas tais características, que sejam capazes de imprimir a consciência dos determinantes históricos e sociais da educação (SAVIANI, 2007).

Para Gasparin (2005) a Filosofia que embasa esta Pedagogia encontra sustentação no Materialismo Histórico-Dialético proposto por Marx, que se fundamenta na visão de mundo, práxis, concreticidade e lógica dialética. Compreende que, para a superação do senso comum, é necessária a reflexão teórica, objetivando o alcance da consciência filosófica. Para tanto, deve partir do conhecimento da realidade empírica, estudo da teoria, abstrações e alcance da realidade concreta até chegar à compreensão plena da realidade posta.

Saviani (1984) sugere, inicialmente, cinco passos articulados entre si para a concretização de uma sequência de trabalho, posteriormente aprofundados a partir dos estudos de Gasparin (2005) e são nomeados por: 1) Prática Social Inicial; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse; e 5) Prática Social Final, que podem ser melhor compreendidos na Figura 3.

Figura 3: Passos da Pedagogia Histórico-Crítica.



Fonte: Adaptado de John Keller (2013)¹.

A Prática Social Inicial (1) caracteriza-se pelas relações contraditórias do cotidiano, assim como as relações individuais e coletivas. Consolida-se no conhecimento prévio do aluno e do professor e abarca a enunciação dos conteúdos a serem estudados e seus respectivos objetivos e na busca por conhecer seus saberes, estabelecendo relações antes mesmo de que algo lhes seja ensinado, numa propositura investigativa e desafiante.

O segundo passo é a Problematização (2), que se dá numa associação dos conteúdos com os principais problemas identificados na prática social. Parte, assim, de uma discussão sobre os problemas e sua relação com os conteúdos a serem aprendidos. A partir desta discussão suscitam-se questões problematizadoras que abarquem as esferas científicas, históricas, culturais e sociais, considerando a partir de múltiplos olhares.

Segundo Saviani (1984), quando o ser humano se encontra com uma situação problemática, emerge a necessidade de refletir filosoficamente. Trata de uma interrupção do curso natural, que leva o ser humano a examinar, descobrir algo. Portanto, a problematização não se dá no resumo do levantamento de temas oriundos de sua experiência individual, mas, sobretudo, na “colocação de temas como objeto de sua reflexão, em função de necessidades da prática social” (SAVIANI, 1984).

No passo seguinte são trabalhadas as diversas dimensões do conteúdo, a partir da Instrumentalização (3). Esta etapa pode ser definida como o trabalho realizado por

¹ KELLER, J. Estratégias Didáticas para Construção Coletiva de Painéis Cognitivos Interativos de Biologia e Interdisciplinar com Qrcode In: PARANÁ, Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE - Produções Didático-Pedagógicas. Foz do Iguaçu, PR, 2013

estudante e professor, a partir da apresentação do conhecimento científico, formal e demais esferas suscitadas na etapa anterior, estabelecendo um paralelo entre saberes e os cotidianos, provocando a apropriação de novos conteúdos. Trata, portanto, da apropriação do conhecimento construído socialmente para a construção de novos saberes.

Segundo Saviani (1984), esta construção somente se dará se houver uma internalização, ou seja, a incorporação dos saberes ao pensamento à ação, o que nomeou de *Catarse* (4). A *Catarse* constitui-se no quarto passo da Pedagogia Histórico-Crítica e caracteriza-se pela expressão mais elaborada daquilo que se pretendeu explorar, numa relação entre a teoria e a prática social. Neste momento realiza-se uma síntese mental que se manifesta a partir de uma nova postura. O aprendiz é capaz de explicitar o aprendido em suas distintas dimensões.

O quinto e último passo é a *Prática Social Final* (5) e consiste em assumir uma nova postura diante do aprendido (GASPARIN, 2005). Por meio dessa postura o aluno será capaz de manifestar novas atitudes, num compromisso com o exercício social e o conhecimento científico construído.

Os passos da Pedagogia Histórico-Crítica revelam, portanto, o objetivo primeiro de compromisso com o aprofundamento teórico, com a apropriação e ressignificação dos saberes, com vistas a uma ação significativa que considere o saber acumulado e se proponha a conhecê-lo de maneira mais aprofundada, a fim de permitir reflexões mais fundamentadas que culminem em ações conscientes, críticas e transformadoras.

Para o alcance destes ideais, Gasparin (2005) ressalta a necessidade da permanente e sistemática reflexão, haja vista as contradições postas no processo educativo, por vezes reprodutor, por vezes transformador, a partir, sobretudo, do desenvolvimento da consciência do caráter dialético das relações sociais e na busca por soluções para os problemas apresentados a partir da ação-reflexão.

Na observância dos passos e referenciais que abarcam a Pedagogia Histórico-Crítica ressaltam-se alguns posicionamentos que a determinam, tais como: a primazia do saber escolar e a necessidade de sua apropriação por parte dos sujeitos aprendentes; as dificuldades de aprendizagem como fruto de condições anteriormente estabelecidas e passíveis de modificação; a possibilidade do desenvolvimento de autoformação quando as práticas se tornam objeto de reflexão e crítica. Estes posicionamentos conferem-lhe características comuns a outras vertentes teórico-práticas, ainda que distanciadas num primeiro momento.

Diante destes conceitos que fundamentam os passos da Pedagogia Histórico-Crítica,

pode-se ressaltar o princípio problematizador preconizado nesta pesquisa tanto no âmbito da formação geral quanto específico, uma vez que a corrente teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica objetiva estimular a atividade, favorecer o diálogo entre os sujeitos envolvidos e com a cultura acumulada historicamente, com vistas à apropriação e articulação com os saberes dos educandos, e, portanto, se apresenta como subsídio teórico e didático deste estudo.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o atendimento ao rigor científico que a pesquisa demanda, registra-se neste capítulo os procedimentos teóricos-metodológicos utilizados (2.1), a caracterização dos participantes da pesquisa (2.2), os procedimentos de coleta (2.3) e análise de dados (2.4).

2.1 Procedimentos teórico-metodológicos

O estudo em questão, do ponto de vista da forma de abordagem ao problema, trata de uma pesquisa qualitativa, que considera que a relação entre o mundo e o sujeito não pode ser traduzida em números; sendo, portanto, descritiva, e tende a uma análise de dados indutiva (GIL, 1994). Configura-se numa pesquisa de natureza aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicações práticas, dirigidos à solução de problemas específicos (GIL, 1994).

Quanto ao método aproxima-se dos princípios da Pesquisa Ação, uma vez que os pesquisadores e participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo. Concentra-se, assim,

em torno dos problemas presentes nas atividades dos grupos e/ou atores sociais, empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Uma pesquisa que se personifica entre o investigar e agir no próprio campo de pesquisa. (THIOLENT, 2011, p. 36)

Apresenta por lócus de investigação o curso de extensão denominado Rede de Formadores em Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Estudante do Século XXI - RE-MAES, que acontece em 2018 na cidade de Nova Andradina-MS. Trata-se de um grupo de professores em exercício, organizado em comunidade de aprendizagem desde 2017, com o apoio do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul. Inicialmente foram cursistas do curso de extensão em Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Estudante do Século XXI - MAES, sendo o RE-MAES uma demanda da própria comunidade, visando uma formação continuada mais perene.

Assim, baseado nos passos metodológicos enunciados por Thiollent (2011), a pesquisa apresenta quatro fases de desenvolvimento, sendo elas: (1) fase exploratória; (2) fase principal/planejamento; (3) fase da ação e (4) fase da avaliação, conforme descritos nas subseções que se seguem.

2.1.1 Fase exploratória

Corresponde ao reconhecimento da realidade do grupo pesquisado e identificação das práticas, materializando, assim, o problema de pesquisa. Este levantamento de dados se deu a partir de material bibliográfico, entrevistas e análise dos produtos gerados pelos cursistas durante a vivência do curso RE-MAES. Nesta fase, a pesquisa teve por foco compreender o histórico do grupo pesquisado e levantar dados no que concerne os anseios dos envolvidos para uma formação continuada e suas impressões acerca do já vivenciado, caracterizando ainda, a pesquisadora, enquanto sujeito pesquisador e objeto da pesquisa. Nesse percurso, focou-se no caráter subjetivo do objeto analisado, observando suas particularidades e experiências individuais (SILVA, 2015).

Durante o levantamento de dados nesta fase da pesquisa, procurou-se identificar os princípios teórico-metodológicos que embasam a Rede MAES (COSTA; VIEIRA, 2018), especialmente no enfoque da segunda etapa (agosto a novembro de 2018) do curso RE-MAES Rede de Formadores em Metodologias Ativas para o Estudante do século XXI (VIEIRA; CHEDIAK, 2018), refletindo sobre os aspectos do Ensino Integrado (RAMOS, 2008; 2012) em diálogo com as práticas orientadas no curso.

De um lado, tem-se a Rede MAES (SOUZA; VIEIRA; CINTRA, 2020) formada por professores de diferentes Institutos Federais que ofertam cursos de formação continuada com base em princípios finlandeses de educação, a partir de práticas desenvolvidas à luz do paradigma da aprendizagem ativa. Por outro lado, têm-se os fundamentos de formação integral e Ensino Integrado, referenciados nos documentos norteadores dos Institutos Federais de Educação, que apresentam o trabalho enquanto princípio educativo e sua relação com as ações formativas, numa ótica Histórico-Crítica (GASPARIN; PETENUCCI, 2008). Diante disso, os questionamentos apreendidos nesta fase foram: como o RE-MAES organiza o trabalho pedagógico sob a perspectiva da educação integral? Há diálogo entre os aspectos curriculares e teórico-metodológicos do RE-MAES e os elementos fundamentais para o ensino de caráter integrado?

Tais questionamentos apontaram para a observação, descrição e análise do referido curso, identificando, assim, avanços e impasses para posteriores possibilidades de superação à suposta cisão entre os elementos do Ensino Integrado (RAMOS, 2012) nos cursos de formação docente.

Para a investigação foram analisadas as narrativas de aprendizagem dos formadores idealizadores do curso, a organização dos componentes curriculares e descrição das práticas vivenciadas registradas em artigo produzido por cursista-formador. Posteriormente

realizaram-se encontros, junto aos participantes do curso RE-MAES, para o reconhecimento da percepção dos envolvidos acerca da proposta metodológica e seus entendimentos para possíveis superações na etapa formativa seguinte.

O primeiro contato com o grupo de cursistas e formadores deu-se pela inserção da pesquisadora por uma das formadoras no grupo de WhatsApp, a fim de iniciar uma imersão na realidade do RE-MAES. Essa participação manteve-se por todo período de pesquisa.

Além das produções materiais citadas, estabeleceu-se contato frequente junto à coordenação do curso RE-MAES, via aplicativos de comunicação *online* (*WhatsApp, Hangouts, Zoom*), a fim de compreender as motivações iniciais para a concepção do curso e escolhas metodológicas.

Concomitante à análise dos dados gerados pelos professores-formadores, realizaram-se leituras relacionadas às práticas, à medida que foram se apresentando, a fim de compreender o arcabouço teórico que embasava as ações dos formadores.

2.1.2 Fase principal/planejamento

A segunda fase da pesquisa, denominada principal ou de planejamento (THIOLLENT, 2011), referiu-se ao levantamento sistemático da literatura, assim como a análise e eleição de conteúdo, métodos e técnicas de ensino para a construção do percurso formativo da etapa seguinte ao RE-MAES.

Identificadas as lacunas na ação pedagógica referentes à formação integral e Ensino Integrado, iniciou-se um aprofundamento teórico-conceitual acerca das temáticas exploradas no RE-MAES, a partir da revisão da literatura sobre a proposta da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, formação de professores e demais literaturas nacionais e internacionais que abordam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com foco em formação integral.

Assim, a partir deste aprofundamento, em consonância com os dados obtidos na fase exploratória, iniciou-se o levantamento de possibilidades metodológicas para a construção de um itinerário formativo que se consolidasse numa trilha de aprendizagem comum do currículo da etapa seguinte ao curso RE-MAES, denominada pelo próprio grupo de ProfCAC-MAES.

A construção do itinerário formativo partiu, assim, da análise do currículo idealizado para o curso ProfCAC-MAES e do levantamento dos anseios dos cursistas, e por fim, a definição de bibliografia base, métodos e técnicas de ensino.

2.1.3 Fase de ação

Nesta fase foram realizados os encontros de formação por meio dos métodos e técnicas eleitos no itinerário, tendo por temática as relações entre trabalho e educação. Tratou, portanto, da aplicação do percurso formativo na formação de professores, no período de fevereiro a abril de 2019, a partir de dez encontros presenciais e a atividades online, perfazendo a carga horária proposta de trinta horas, e consolidando-se assim, na trilha comum de formação do curso ProfCAC-MAES. Esta fase é, portanto, detalhada por meio da apresentação do produto educacional proposto nesta pesquisa, em forma de encontros formativos.

2.1.4 Fase de avaliação

A etapa de avaliação, correspondeu à análise da implementação da trilha comum de aprendizagem e encaminhamentos para o avanço da pesquisa, observando os aspectos que podem ser alterados e reforçando aqueles que se apresentam satisfatórios após a análise de dados.

Portanto, nesta fase, foram analisados os dados levantados após a vivência do percurso de formação docente, baseado nos princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), a fim de identificar os aspectos positivos e possíveis desafios da proposta.

Assim, diante do cenário descrito, buscaram-se, nesta fase, dados oriundos dos registros dos formadores uma vez que a idealização, motivações iniciais e direcionamento, que partiram destes para a concepção do RE-MAES. Traz-se assim os seguintes instrumentos: narrativas de aprendizagem (NA) e artigo científico (AR).

As narrativas de aprendizagem (NA) referem-se aos registros das vivências e aprendizados ocorridos no decorrer do curso sob o enfoque das formadoras. Ressalta-se seu forte caráter pessoal por meio de impressões individuais do currículo vivido que revelam os motivadores para a dinâmica do curso.

Além desse instrumento (NA) que apresenta o RE-MAES no enfoque dos formadores, utilizou-se de um artigo científico (AR) concluído por uma cursista (aqui denominada CF1) em colaboração com uma formadora, que narra a vivência no curso em suas proposições didáticas (métodos, técnicas, conteúdo e arcabouço teórico) da fase 2, constituindo-se, portanto, em instrumento de pesquisa.

A escolha desse instrumento específico deu-se por seu conteúdo descritivo do

campo de pesquisa pela ótica da cursista-formadora (CF), que narra seu planejamento de atividades no RE-MAES para o grupo ramificado ao qual pertence. O artigo em questão, em detrimento dos demais, fora concluído pelo grupo, com tal teor relevante para a pesquisa, na ocasião de levantamento de dados.

As fases da pesquisa, conforme enunciadas até esta subseção, apontam para uma metodologia de caráter cíclico e participativo, na qual o grupo pesquisado é elemento fundamental para a construção, análise e reformulação das ações formativas.

2.2 Participantes da pesquisa

Esta seção apresenta o perfil dos participantes da pesquisa, a fim de situar o contexto de investigação. Para tanto, foram levantados dados, mediante questionário, que expressaram as principais características dos formadores do RE-MAES e posterior do curso ProfCAC-MAES como: sexo, área de formação, nível de atuação, tempo de atuação e esfera em que atua.

Na fase exploratória, no contexto do curso RE-MAES os participantes da pesquisa foram dois professores formadores e treze cursistas. Entretanto, na implementação do percurso formativo participaram efetivamente um formador (do gênero feminino) e oito cursistas (sendo sete do gênero feminino e um masculino, nesta fase reconhecidos como cursistas-formadores). Para análise dos dados iniciais da fase exploratória foram levantados materiais dos formadores e um cursista-formador, haja vista o relato do curso apresentado por este em forma de artigo, conforme explicitado. Sendo assim, registram-se os participantes da pesquisa exploratória, suas denominações e instrumentos apresentados por cada um:

1) Formadora 1 (F1): Narrativas de aprendizagem fases 1 e 2. Também denominada no decorrer dos registros como mentora.

2) Formadora 2 (F2): Narrativas de aprendizagem fase 1 (não houve registro da fase 2). Também denominada no decorrer dos registros como responsável pela mediação de conflitos. Narra além do currículo vivido do RE-MAES enquanto formadora, o currículo vivido em uma família (sendo assim formadora e cursista).

3) Cursista Formador 1 (CF1): Cursista que de maneira concomitante realizava formações nas ramificações do RE-MAES. Artigo “Educamaes” (nome dado à família a qual a cursista-formadora pertenceu).

Já na etapa de ação participaram os oito cursistas do RE-MAES, público-alvo desta

pesquisa, que se constituíram oriundos de diferentes realidades educacionais, seja quanto à área de formação inicial, nível de formação ou experiência profissional; o que enriqueceu a pesquisa, dada a variedade de saberes. Todos, entretanto, com vínculo direto com a educação e o ensino. Este público, portanto, configurou-se nos participantes da análise de implementação da trilha comum.

2.3. Coleta de dados

Uma vez que esta investigação apresentou por procedimentos práticos as quatro fases da pesquisa-ação propostas por Thiollent (2011), a coleta de dados se deu em momentos igualmente distintos.

Iniciou-se na fase exploratória, no intuito de reconhecer a realidade do grupo pesquisado e identificar as práticas, materializando assim o problema de pesquisa. Realizou-se a partir do levantamento dos artigos gerados e reconhecimento das práticas (por meio dos registros de aprendizagem, blogs, portfólios, etc.) vivenciadas no curso RE-MAES. Essa coleta inicial buscou, portanto, evidenciar dados no que concerne os anseios do grupo para uma formação continuada e suas impressões acerca do já vivenciado e contou ainda com os momentos dialógicos junto aos cursistas e coordenação do curso, para o alcance de maior compreensão das ações e motivações.

Num segundo momento, na etapa de planejamento, foi possível coletar dados a partir das atividades diagnósticas e discussões junto ao grupo. Os dados obtidos até esta etapa serviram de diretrizes para a construção da proposta de intervenção, ou seja, a proposição do itinerário metodológico para o curso de formação docente no curso ProfCAC-MAES, consolidando-se na trilha de aprendizagem comum, posteriormente denominada TeorizAção.

Por fim, durante a implementação do percurso formativo e após sua vivência levantaram-se dados de pesquisa por meio dos registros em questionário de avaliação da trilha, que apresentou relatos individuais para apreensão dos aspectos do ensino integrado apresentados na proposta de ensino.

Os dados coletados em todas as etapas e a revisão da literatura resultaram na construção da trilha formativa para publicização à comunidade interessada a partir de material impresso e digital, acessível e disponível para reformulações.

2.4 Análise de dados

Conforme registrado acima, para avaliação do percurso formativo proposto foram utilizadas técnicas da Análise de Conteúdo, visando a categorização dos dados para a verificação do alcance dos objetivos da pesquisa.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas visando, por procedimentos sistemáticos de “descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de dados, portanto, utilizou-se das proposições desta autora, que indica três fases fundamentais para sua efetivação: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase em que o material coletado a partir dos questionários, e diários de bordo foram organizados com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Deu-se por meio de leitura flutuante das respostas dos questionários aplicados, da transcrição dos áudios, análise dos registros em diário de bordo dos cursistas e observações realizadas em diário de campo da pesquisadora.

A exploração do material constituiu a segunda fase, e consistiu na fragmentação dos discursos e identificação dos núcleos de sentido, exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e contagem frequencial (BARDIN, 2011).

A terceira fase abarcou o tratamento dos resultados por meio de inferência e interpretação. Nesta etapa ocorreu a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais (BARDIN, 2011).

Os dados tratados após implementação do plano formativo foram analisados, sobretudo, no intuito de levantar as possíveis contribuições para os cursistas, a partir da vivência do percurso metodológico proposto, com foco no entendimento dos princípios da Educação Integral.

Uma vez apresentado o percurso metodológico da pesquisa, no capítulo seguinte retoma-se, de maneira mais detalhada, a compreensão acerca do campo de pesquisa, com enfoque na apresentação da organização do trabalho pedagógico e dos princípios metodológicos do RE-MAES.

CAPÍTULO 3 - COMPREENDENDO A TECITURA DO RE-MAES

Este capítulo aborda, de maneira pormenorizada, os resultados da pesquisa exploratória realizada, cujos objetivos foram: 1) apresentar os aspectos curriculares (3.1) e metodológicos (3.2) do curso de extensão RE-MAES, e 2) investigar os aspectos convergentes e divergentes do RE-MAES em face dos elementos fundamentais para um ensino integrado (3.3).

3.1 Compreendendo a tecitura curricular no RE-MAES

Conforme pontuado outrora, tem-se de um lado o RE-MAES desenvolvendo estudos e práticas à luz do paradigma da aprendizagem ativa, enquanto por outro, tem-se os fundamentos de formação integral, referenciados nos documentos norteadores dos Institutos Federais de Educação. Assim, o questionamento a ser respondido nessa subseção é: os aspectos curriculares apresentados pelo curso RE-MAES compreendem os elementos fundamentais para a realização de um Ensino Integrado que atenda às dimensões humanas numa perspectiva de formação integral, conforme previsto nas diretrizes institucionais do IFMS?

Conforme Vieira e Chediak (2018, p. 564), o curso de extensão RE-MAES ocorreu em duas fases: 1) fevereiro a junho de 2018 e 2) agosto a novembro de 2018. As atividades desenvolvidas na fase 1 tiveram como propósito a construção de projetos de atividades de formação continuada para professores, constituindo-se no instrumento principal de avaliação da aprendizagem desta etapa formativa. Já, a implementação das atividades didático-pedagógicas dos professores-cursistas e apresentação dos resultados constituíram-se nos requisitos para a conclusão da segunda etapa do RE-MAES. A Figura 4, sintetiza a proposta curricular conforme análise do Projeto Pedagógico do Curso de extensão em questão:

Figura 4: Estrutura curricular do curso RE-MAES



Fonte: Vieira e Chediak (2018, p. 564).

A partir da análise do Projeto do curso de extensão RE-MAES, dos planos de atividades construídos pelos formadores e debate com os participantes da segunda fase do curso RE-MAES foi possível identificar o anseio dos participantes de que o currículo vivido no curso RE-MAES apresentasse alternativas inovadoras para a prática docente, com especial destaque a três: 1) os métodos e técnicas ativas enquanto condutores do percurso didático-pedagógico; 2) as estratégias e objetivos de integração de tecnologias digitais; 3) e, o alinhamento entre método, objetivo e avaliação da aprendizagem.

A análise do projeto do curso evidenciou, ainda, uma estrutura curricular organizada por eixos temáticos que fora construída considerando as demandas do grupo de professores e formadores. Estes eixos se apresentavam por competências, que se desdobravam em objetivos de aprendizagem a serem contemplados ao longo do curso de formação.

São quatro os eixos temáticos, conforme descrito no Quadro 1: pesquisa intervenção, prática pedagógica, comunicação empática e cultura digital. As competências relacionadas foram: desenvolver pesquisa intervencionista, inovar o ensino em diferentes ambientes escolares, adotar comunicação empática e utilizar tecnologias para aprendizagem ativa.

Quadro 1: Eixos temáticos e objetivos pretendidos de aprendizagem do curso RE-MAES.

Desenvolver pesquisa intervencionista a partir de situação-problema
● Situações-problemas na escola
● Arranjos pedagógicos de intervenção à situação-problema
● Estratégias pedagógicas intervencionistas à situação-problema
● Aspectos positivos e sugestões de melhoria de estratégias pedagógicas intervencionistas
Inovar o ensino em diferentes ambientes escolares
● Características de práticas pedagógicas inovadoras na educação nacional e internacional
● Situações de aprendizagem em diferentes ambientes
● Metodologias ativas
● Arranjos pedagógicos de aprendizagem ativa
● Soluções a problemas de ensino-aprendizagem
● Estratégias de autoavaliação da aprendizagem de professor-aluno
● Planejamento da prática docente-discente
Utilizar tecnologias para aprendizagem ativa
● Conceitos de tecnologia e cultura digital
● Uso de tecnologias como ferramenta ou como cultura digital
● Uso de tecnologias de autoria colaborativa
● Integração de recursos tecnológicos na escola
● Comunicação mediada por tecnologias digitais
● Narrativas e portfólios de aprendizagem em ambiente digital
Adotar comunicação empática
● Liderança
● Empatia
● Métodos dialógicos (DIALE)
● Linguagens mediadora de bens social, econômico e cultural
● Confiança
● Autogestão de valores e pré-conceitos

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de extensão RE-MAES.

A proposta pedagógica do curso RE-MAES foi desenhada a partir da abordagem temática proposta por Freire (1987), conforme também se estrutura a Base Comum Curricular (BNCC), por favorecer a prática interdisciplinar (ou transdisciplinar) e contextualizada (BRASIL, 2017). Os participantes do RE-MAES, formadores e cursistas,

compreenderam o eixo temático como “o fio condutor de temas que nortearam o planejamento da prática curricular”.

Os temas evocavam, portanto, o significado de “ideia principal” usada para estruturar um trabalho por meio de parâmetros pré-definidos, assim, cada tema ou eixo temático serviu de “espinha dorsal” de agrupamento de objetivos pretendidos de aprendizagem aos professores-cursistas, que norteou o planejamento das ações de formação.

A definição destes eixos curriculares se deu sob influência teórica dos quatro pilares da educação para o século XXI desenvolvidos pela UNESCO e apresentado em relatório pela equipe coordenada por Jacques Delors: 1) aprender a conviver, evidenciado pelo exercício do diálogo, coautoria, uso de ambientes colaborativos e anseio pela comunicação empática; 2) aprender a conhecer, por meio de ações que priorizassem o desenvolvimento da aprendizagem contínua; 3) aprender a fazer, na busca pela inovação e disseminação de práticas de ensino; e, 4) aprender a ser, valores pessoais e profissionais a serem desenvolvidos ao longo do curso. Além dos pilares propostos para estruturação de objetivos educacionais que colaborassem para o desenvolvimento humano, o RE-MAES teve como base teórica para construção dos objetivos de aprendizagem conceituais, procedimentais e atitudinais a taxonomia revisada de Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2010), conforme o Projeto Pedagógico do curso apresenta:

Quadro 2: Instrumentos teóricos de apoio ao planejamento didático-pedagógico no RE-MAES.

Conceitual (Conhecer)	Listar e analisar situações-problemas na escola
	Analisar e expor os pontos positivos e sugestões de melhoria de estratégias pedagógicas intervencionistas
	Descrever as características de práticas pedagógicas inovadoras na educação nacional e internacional
	Desenhar e descrever situações de aprendizagem em diferentes ambientes
	Sugerir estratégias de metodologias de aprendizagem ativa
	Compreender os conceitos de tecnologia e cultura digital
	Analisar uso de tecnologias como ferramenta ou como cultura digital
	Avaliar a integração de recursos tecnológicos na escola

CONTINUA

Procedimental (Fazer)	Planejar arranjos pedagógicos de intervenção à situação-problema
	Implementar estratégias pedagógicas intervencionistas à situação-problema
	Planejar arranjos pedagógicos de aprendizagem ativa
	Desenvolver e orientar metodologias ativas
	Propor e implementar soluções a problemas de ensino-aprendizagem
	Promover estratégias de autoavaliação da aprendizagem de professor-aluno
	Planejar etapas de estudo com os estudantes
	Utilizar e favorecer o uso de tecnologias de autoria colaborativa
	Facilitar a comunicação com estudantes mediante tecnologias digitais
	Manter narrativas e portfólios de aprendizagem em ambiente digital
Atitudinal (Conviver e Ser)	Liderar comunidades de aprendizagem
	Ouvir para entender e ser empático
	Compreender e incentivar atitudes dialógicas (DIALE)
	Desenvolver e incentivar o uso de linguagens como meio de acesso a bens social, econômico e cultural
	Assumir postura de confiança e tranquilidade no processo
	Ser autocrítico de seus valores e pré-conceitos

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de extensão RE-MAES.

Os objetivos de aprendizagem contemplam conhecimentos, habilidades e atitudes previstas no Projeto do curso para que os cursistas desenvolvessem na trajetória da formação proposta ao longo da formação.

Apresentado o panorama dos principais aspectos curriculares que sustentaram o desenvolvimento didático-pedagógico no RE-MAES, é pertinente a análise do percurso prático construído pelos formadores durante o desenvolvimento do curso.

3.2 Compreendendo a tecitura metodológica no RE-MAES

Com fins de compreender os princípios metodológicos utilizados nesta formação de professores, buscando assim, compreender sua dinâmica, o estudo toma-se por referência conceitual o fato de a metodologia referir-se à ciência que estuda o método em suas bases filosóficas e epistemológicas, representando uma postura, uma concepção pedagógica. Quanto ao conceito de método, elege-se a compreensão etimológica da palavra, que se expressa enquanto um caminho, uma forma de organizarem passos para o alcance de algo. No contexto educacional, compreende a organização racional de um caminho pedagógico, utilizado para se chegar a um objetivo de ensino. As técnicas, por sua vez, são concebidas enquanto passos ou procedimentos realizados no contexto do método e fundamentado (conscientemente ou não) num dado princípio metodológico.

3.2.1 Procedimentos práticos

Primeiramente, convém registrar que a fase 1 deu-se em vinte (20) semanas e a fase 2 em dezoito (18) semanas. No total, na fase 1, foram orientadas e desenvolvidas vinte (20) atividades, presencialmente, uma vez por semana, às quartas-feiras (das 19hs às 22hs) e quinze (15) atividades *online* realizadas em diferentes ambientes digitais e de maneira concomitante. Na fase 2, por sua vez, aconteceram dezoito (18) encontros presenciais e dez (10) atividades planejadas pelos professores sob orientação do formador e desenvolvidas em centros de formação de professores.

Do primeiro (1º) ao décimo primeiro (11º) encontro presencial da fase 1 do curso RE-MAES (fevereiro a maio de 2018) foi possível identificar que os participantes eram instigados pelos formadores, mediante interações presenciais e *online*, a realizar leituras voltadas aos métodos de ensino, a fim de identificar e resolver problemas do cotidiano escolar, numa perspectiva de atendimento às demandas que os problemas apresentados requeriam. Nesse período, à luz da literatura consultada, constata-se que houve a predominância do método de aprendizagem por Problema (AbProb).

Os excertos 1 e 2 trazem a sistematização de ações organizadas pelo método AbProb, conforme descrição no plano de atividade semanal do curso:

Excerto 1

[...] Leitura, discussão e análise da descrição textual de uma situação-problema comumente percebida em contexto escolar; Registro em post it de no mínimo três (3) e no máximo cinco (5) causas e possibilidades de soluções para o problema; Apresentação argumentativa das causas e sugestões de solução defendidas pelo grupo; Debate e contribuições dos demais participantes. Exemplo de uma das situações-problema: “a professora decidiu passar uma atividade em dupla. Para tanto, em acordo com a turma, deu um prazo para que a atividade fosse feita e marcaram uma data de entrega. Uma dupla optou por dividir as tarefas porque estava com dificuldade em se reunir e isso agilizaria a realização da atividade. Uma semana antes do prazo final, em sala, a dupla se reuniu e um estudante ficou responsável pela parte inicial e o outro pela parte final do trabalho. No dia da entrega, um dos estudantes não fez sua parte e pareceu não se importar uma vez que acreditava não estar prejudicando ninguém. A professora diante dessa situação aumentou o prazo da dupla. O estudante que tinha cumprido sua parte questionou: - E se semana que vem ele não tiver terminado. A professora respondeu: - Ele ficará com zero e você receberá a nota que merece. Para refletir: a partir da situação, discutam sobre os seguintes aspectos: qual é o objetivo do trabalho em grupo? Quando propomos uma atividade, acreditamos, verdadeiramente, no seu papel para a aprendizagem dos estudantes? Como avaliar o estudante que não entrega o trabalho no prazo? Feito isso, apresentem causas e possibilidades de soluções ao problema. (Descrição da atividade presencial 04 de 14/03/2018).

Excerto 2

[...] Olá, queridas e queridos, “propomos” um desafio para a próxima semana. Nosso encontro de quarta (02/05) será na cozinha da Maria José. Cada Família irá preparar: Borboletear: arroz com lentilha e frango enrolado com bacon; Arr de inovação: Bife a rolê e farofa de banana; Greenliência: bombom de Travessa e pastel de Belém. Essas receitas devem ser feitas pelos grupos na cozinha da Maria José, às 19h de quarta-feira, mas lembramos que não temos os ingredientes (orientação da atividade *online* 10 de 26/04 a 02/05/2018).

A partir dos excertos 1 e 2 é possível verificar as principais características das situações apresentadas na formação, na fase em questão, como: a origem a partir da apresentação de um problema contextual a ser resolvido, previamente definido pelo professor, a fim de garantir a exploração do conteúdo de seu interesse. Trata ainda de ações de curta duração, com etapas bem definidas de exploração do problema, levantamento de hipóteses e possibilidades de resolução.

Após a realização de onze (11) encontros presenciais e dez (10) atividades *online*, percebeu-se uma abordagem metodológica diferente, identificada posteriormente por AbProj. Por um lado, mantiveram-se os pressupostos da metodologia centrada no estudante, enquanto, por outro, emergiram características específicas do método de aprendizagem por projetos (AbProj), uma vez que os participantes foram desafiados a ações protagonistas como de registro de interesses, necessidades ou problemas provenientes de seus contextos reais de atuação. Para tanto, a partir de então, os formadores assumiram o papel de orientadores e guias nas tomadas de decisão dos professores-cursistas.

A etapa 2 do RE-MAES apresentou-se mais longa que a primeira, ocorrida de maio a novembro de 2018, e fomentou a construção de um currículo de formação docente que atendesse aos problemas e demandas reais dos professores-cursistas, assim como possibilitasse a implementação de atividades formativas nos contextos de atuação dos participantes, com posterior apresentação dos percursos planejados e vividos junto às diversas comunidades escolares que representavam.

Essa fase abarcou, portanto, intervenção nos contextos formativos ramificados a partir da formação, pelos participantes organizados em grupos. No RE-MAES, as práticas pautadas na AbProj ganharam maior destaque e robustez, uma vez que cada professor-cursista formou também outros grupos de professores, que se consolidaram nos contextos nos quais os professores-cursistas RE-MAES aplicaram os conhecimentos gerados nos encontros de reflexão e planejamento.

Os “subgrupos” RE-MAES configuraram-se em pequenas comunidades (3 a 5 professores-cursistas) de aprendizagem nas quais cada professor-cursista RE-MAES empreendeu esforços para a vivência e reflexão de técnicas e métodos ativos. Tais subgrupos foram incentivados a colaborar e criar suas identidades, principalmente, a partir da escolha de um nome que melhor representasse as principais características do grupo. Neste momento do RE-MAES, portanto, os professores-cursistas assumiram o papel de formadores, realizando um movimento concomitante de se formar nos encontros RE-MAES, a partir de discussões e planejamentos, e formar novos grupos de professores nos subgrupos.

O processo, portanto, identificado na presente fase da investigação como orientado pela aprendizagem por projetos (AbProj), ocorreu em vinte e sete (27) momentos de encontro presencial entre formadores e cursistas e dez (10) oficinas presenciais de formação de colegas de docência dos cursistas em contextos escolhidos por cada grupo de desenvolvimento. É importante esclarecer que todo processo vivido no RE-MAES ocorreu em grupos de, no mínimo, três (3) e, no máximo, cinco (05) cursistas que, nessa etapa, recebeu o nome de Grupos de Desenvolvimento (GDs). Importa, ainda, ressaltar a influência dos pressupostos da Taxonomia de Bloom em ambas etapas do RE-MAES, que sinalizava níveis de desenvolvimento cognitivo (lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar) neste curso, subentendidos de maneira não-linear (aprendizagem em espiral), e preponderantes para o planejamento do currículo e das propostas metodológicas.

Na sequência (excertos 3 e 4) apresentam-se falas que exemplificam o entendimento de formadores e cursistas acerca das características metodológicas fundantes do RE-MAES:

Excerto 3

[...] o MAES tinha uma proposta que até o meio do ano eles tinham que apresentar um plano [...] no segundo semestre eles tinham que desenvolver isso na sala de aula. No RE-MAES era um projeto para o grupo, eles tinham que criar um curso de intervenção, 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 sua aula, olhar os colegas e para ele próprio e desenhar um currículo em que eles colocassem o que eles acreditavam que o professor precisava mudar. (Professor-formador do RE-MAES).

Excerto 4

[...] foi planejado no primeiro semestre e o plano de intervenção no segundo, então nesse momento estamos intervindo com os professores o currículo que foi planejado e disso o produto que sairá é o artigo científico (Professor-cursista do RE-MAES)

Os excertos 3 e 4 evidenciam como as características da AbProj se materializam nas ações da prática formativa sob a ótica de um professor-formador e um professor-cursista. As características principais reconhecidas nas falas de ambos se referem ao fato de se explorarem questões do trato cotidiano dos participantes assim como fossem intervencionistas nas realidades, resultando em um produto. Tais elementos reforçam o caráter metodológico do curso numa etapa voltada à exploração de projetos.

3.2.2 Procedimentos teóricos

O RE-MAES, conforme explicitado, foi guiado, principalmente, pelo método de aprendizagem baseada em projetos (AbProj) que se personificaram na construção coletiva do próprio currículo, propondo-se a exploração inicial de pesquisas científicas. O perfil almejado de professor era de formador, que desenvolvesse, reformulasse e replicasse práticas ativas de aprendizagem, à medida que formava outros professores.

O RE-MAES surge enquanto uma continuidade da formação ofertada em 2017, pelo curso de extensão MAES, numa aproximação ao modelo do programa FiTT - *Finnish Training Trainers*, realizado na Finlândia. O FiTT, segundo Vieira e Cheddiak (2018), fora um programa ofertado a alguns professores brasileiros, cujo foco esteve na formação continuada de professores para o desenvolvimento de competências de comunicação; planejamento e desenvolvimento de currículos baseados em competências; planejamento, implementação e treinamento de professores; desenvolvimento de materiais de ensino; criação de redes de trabalho e cooperação; e antecipação de tendências da educação. O RE-

MAES, portanto, estabeleceu-se sob forte influência de tais elementos oriundos do FiTT, situação que corroborou para a caracterização da metodologia do curso pesquisado.

Os estudos no RE-MAES se realizaram por meio de discussões coletivas para formulações de hipóteses, posteriores momentos de estudo individual e nova discussão do problema em grupo, frequentemente emergindo em registros iconográficos que representassem os entendimentos dos cursistas sobre as temáticas. Apresentou ainda o entendimento de que, para uma utilização eficaz de metodologias de aprendizagem ativa, seria necessário que os professores as vivenciassem, enquanto sujeitos aprendentes.

Assim, a primeira percepção dessa fase exploratória foi o fato de configurar-se numa metodologia baseada em problemas na qual emergissem projetos intervencionistas e iniciação em pesquisa (MATTAR, 2017), cujas engrenagens pautavam-se no desenvolvimento de competências a partir de conhecimentos construídos pelo cursista, que, por sua vez, estaria no centro do processo, considerado assim, como um agente de (e em) transformação.

Com princípios similares ao método de aprendizagem por Problema (AbProb), tem-se o método de aprendizagem baseado em Projeto (AbProj). Neste curso foi possível perceber que ocorreu uma transição metodológica de um trabalho predominantemente por AbProb rumo a ações intervencionistas com base no planejamento e execução de projetos, que incluíam a construção de um currículo formativo de caráter inovador.

Barbosa e Moura (2013, p. 49) defendem que ambos métodos de ensino e aprendizagem (AbProb e AbProj) “podem gerar práticas docentes inovadoras no contexto da formação profissional”, até porque possuem como características principais: o aluno como centro da aprendizagem, o trabalho em grupo e o professor enquanto gestor de situações educativas. Estes métodos de ensino caracterizaram o percurso vivenciado no curso RE-MAES.

3.3 Aspectos convergentes e divergentes entre o RE-MAES e os aspectos do Ensino Integrado

Pode-se inferir que a pesquisa exploratória resultou no reconhecimento de uma proposta baseada em aprendizagem ativa de maneira bastante sistemática (registros, passos e objetivos) que oferece aporte ao docente em sua prática profissional e respaldada, conforme outrora citado, nas influências dos cursos *Vocational Education and Training*

(VET III - 2016) e *Finnish Training Trainers* (FiTT 2017) ocorridos na Finlândia.

Tal proposta pode ser compreendida enquanto um conglomerado de ações gradativas, que visaram o desenvolvimento de professores em exercício nas esferas técnicas, interpessoais intrapessoais, conforme salienta seu projeto. Para evidenciar estas características reconhecidas no curso, registra-se a análise pormenorizada realizada no curso RE-MAES em face dos elementos apresentados por Ramos (2012) para um ensino integrado na perspectiva de formação integral.

3.3.1 Elementos do Ensino Integrado no RE-MAES

A análise dos dados considerou os aspectos do ensino, ou seja, como se deram as atividades do RE-MAES na fase 1 e na fase 2, relacionando os aspectos apresentados aos elementos propostos por Ramos (2012) para um Ensino Integrado na perspectiva de formação integral.

Ao todo foram elencadas sete categorias, estabelecidas com base nos aspectos apresentados no referencial teórico para um ensino de caráter integrado (RAMOS, 2008; 2012). Foram nomeadas categorias, portanto, os pressupostos teóricos que, desmembrados para fins de pesquisa, foram assim relacionados:

- a) Problematizar fenômenos/fatos/situações concretas sob suas diferentes perspectivas: categoria 1 (CAT1), problematizar fenômenos; categoria (CAT2), múltiplas perspectivas.
- b) Explicitar teorias e conceitos fundamentais do objeto estudado: categoria 3 (CAT3), teorias e conceitos.
- c) Identificar os conceitos nos âmbitos de formação geral e específico: categorias 4 (CAT4), formação geral; categoria 5 (CAT5), formação específica.
- d) Organizar o currículo de modo a articular os pressupostos do saber e as atividades de trabalho realizando escolhas metodológicas com base na problematização da realidade e compromisso com os sujeitos: categorias 6 (CAT6), componentes curriculares; categoria 7 (CAT7), prática pedagógica.

Os dados organizados apresentaram a ocorrência do elemento categorizado, identificando se e quais aspectos do Ensino Integrado (RAMOS, 2008; 2012) são contemplados na proposta de ensino do RE-MAES, assim como sua frequência, permitindo posteriormente analisar as convergências e divergências encontradas. Os discursos

analisados por vezes apresentam mais de um elemento a ser considerado (fragmentação discursiva), sendo assim, um mesmo trecho pode apresentar frequência em mais de uma categoria. Assim, haja vista o referencial teórico não é a frequência que determina a categoria, uma vez que esta está posta nos princípios do ensino integrado. O total de fragmentos discursivos revela, portanto, além da ocorrência do elemento no curso, sua frequência, apontando para o maior ou menor aprofundamento em cada categoria.

Os participantes foram identificados da seguinte maneira: (F1) Formador 1 no curso RE-MAES; (F2) Formador 2 no curso RE-MAES; (CF) Cursista-formador no curso RE-MAES. Os instrumentos por sua vez, foram nomeados: (NA 1) Narrativa de aprendizagem na fase 1 do RE-MAES; (NA 2) Narrativa de aprendizagem fase 2 RE-MAES; (AR) Artigo Educamaes produzido por CF em colaboração com F1, que descreve a ação formativa do RE-MAES fase 2.

A frequência apresentada para cada categoria corresponde ao total de ocorrências nos fragmentos classificados como elementos para o ensino integrado nos instrumentos de coleta. Foram levantados assim 267 excertos que correspondem a 100% dos dados categorizados. Cada excerto refere-se, portanto, à citação direta ao elemento da categoria, segundo o participante e instrumento especificados abaixo:

Quadro 3: Ocorrência por participante, instrumento e categoria.

PARTICIPANTE	INSTRUMENTO	CAT1	CAT2	CAT3	CAT4	CAT5	CAT6	CAT7	TOTAL
F1	NA 1	2	3	2	0	9	18	3	37
F1	NA2	8	9	10	0	27	7	25	86
F2	NA1	6	5	8	0	8	4	8	39
CF	AR	13	12	14	4	23	12	27	105
Total de excertos por categoria		29	29	34	4	67	41	63	267
Percentual por categoria		11%	11%	13%	1%	25%	15%	24%	100%

Fonte: a autora.

Conforme registrado, foram encontradas e tabuladas menções diretas a cada elemento, resguardadas as interpretações de cada formador em face do referencial teórico adotado. Tais interpretações são discutidas na análise de cada categoria.

Observadas as categorias e frequências, o subtópico seguinte apresenta as inferências e interpretações dos dados com base nos fragmentos discursivos para apreender a relação do RE-MAES face aos elementos considerados para o alcance de um ensino integrado, à luz da teoria explicitada.

3.3.2 Inferências e interpretações

3.3.2.1. Problematizar fenômenos (CAT 1)

Esta categoria diz respeito à necessidade de se propor um ensino por meio de fatos/situações significativas para compreender o mundo em que se vive, ou seja, o ensino deve problematizar a realidade a partir de situações relevantes. Isso significa, conforme afirma Ramos (2012), elaborar questões sobre o objeto de estudo no intuito de revelar sua totalidade como: características, determinantes, fundamentos, e, para tanto, abarcar os diferentes enfoques e campos do saber.

Na análise dos dados do RE-MAES, foi possível identificar 11% de excertos com menção direta à elaboração de questões sobre o objeto de estudo a partir de perguntas que possibilitassem a exploração de diferentes perspectivas para desvelar sua essência.

O fragmento discursivo trazido no excerto 5 traz o planejamento de ensino registrado pela formadora, que apresenta com maior clareza esse elemento em suas possíveis interpretações:

Excerto 5

[...] os professores-cursistas foram desafiados a analisar a descrição textual de uma situação-problema comumente percebida em contexto escolar: o professor perdeu o final de semana preparando a aula, deixou de almoçar com a família no domingo, inclusive. Na segunda feira, ele tinha tudo planejado, mas ninguém o informou de que a turma estaria numa palestra sobre comunicação não violenta, que os próprios estudantes organizaram. O professor ficou muito bravo, brigou com os estudantes e procurou a direção. Ele disse: - Nem você, nem eles têm direito de fazer isso com a minha aula. A diretora respondeu: - Realmente, professor, falhamos em não avisá-lo sobre a alteração no plano, me desculpe. O professor: - Vocês não falharam somente em não me avisar, falharam, principalmente, em dispor dos tempos da minha aula. Eu tenho meu planejamento. E minha matéria não é fácil! A partir dessa situação, reflitam sobre os seguintes aspectos: qual é o papel do planejamento de uma aula? Por que

essa tarefa é desempenhada somente pelo professor? Como os estudantes podem se sentir pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem se eles não têm noção do todo? A quem interessa determinado saber? A quem pertence a aula? (NA 1 F1).

Vê-se clareza quanto ao ponto de partida do ensino, o fato motivador aqui evidenciado que, para Ramos (2012, p. 123), não se trata somente de eleger um problema ou uma situação que se apresenta visivelmente “desajustada”, mas problematizar uma situação que, em suma, significa apresentar um fato ou fenômeno por meio de perguntas que em si mesmas apontam a necessidade de buscar teorias e conceitos em diferentes campos para compreender aquilo que “não se manifesta de imediato à nossa percepção e/ou experiência”.

3.3.2.2. Múltiplas perspectivas (CAT 2)

A categoria 2 encontra-se intimamente ligada à categoria 1, uma vez que se configura num desdobramento do ensino que parte da problematização do mundo. Para compreender os fatos/situações apresentados por meio de perguntas é preciso reconhecer as múltiplas perspectivas que qualquer fenômeno ou fato está sujeito. Assim, para formular e responder as perguntas deve-se, intencionalmente, elaborá-las para produzir inquietação em diferentes perspectivas, como: tecnológica, econômica, histórica, cultural, política, social, ambiental, entre outras (RAMOS, 2008; 2012). Refere-se, portanto, além de problematizar fenômenos (CAT 1) como ponto de partida do ensino, que deve-se considerar os diferentes enfoques do saber para sua elaboração.

No RE-MAES foram identificados 11% de fragmentos que evidenciaram a ocorrência de características consideradas para este elemento, frequentemente, associados aos conhecimentos intrapessoais e relações interpessoais, conforme apresentam os excertos 6 e 7 abaixo:

Excerto 6

[...] todas sugestões de pesquisa apresentadas trarão contribuições que nem eles imaginam, tanto para a vida profissional quanto emocional da comunidade, trará qualidade de vida. (NA2 F1).

[...] foram momentos de grande aprendizados nosso e dos cursistas que apostaram na atividade e que veio participar da palestra sobre pedagogia sistêmica. Nunca tinha ouvido falar sobre, mas percebi que há muito sobre programação neurolinguística. (NA1 F2).

Excerto 7

[...] após ler os textos e visualizar os vídeos, entrei no modo Descartes, para repensar sobre minhas culturas, minha visão de mundo e tudo que me constrói enquanto ser humano, pois a partir das leituras e das mídias entendi que a minha interação com a escola, família e igreja, transmitem modelos de sociedade, imprimindo valores e conceitos que servem a algum tipo de poder. A partir desta constatação, passei a analisar minhas concepções, para entender que tipo de poder e cultura me parecem positivos, uma vez que não há neutralidade na vivência humana e na interação cotidiana. (AR CF)

Os fragmentos discursivos do excerto 6 apresentam a exploração do objeto considerando as relações entre os pares que constituem o grupo formativo, a comunicação, os valores humanos e interpessoais como perspectivas a serem abordadas no percurso de ensino. Por sua vez, narra sobre a exploração de diferentes saberes abordados em um evento promovido no RE-MAES, abarcando neurolinguística e princípios sistêmicos. Estes elementos evidenciam a presença do aspecto “múltiplas perspectivas” na proposição de ensino do RE-MAES, com destaque aos aspectos socioemocionais.

O excerto 7, por sua vez, identifica os reflexos causados pela problematização que não se restringe apenas ao contexto escolar, ampliando o olhar para suas origens na sociedade, sua legitimação e demais determinantes históricos e culturais.

3.3.2.3 Teorias e conceitos (CAT 3)

A categoria 3 (CAT 3) refere-se à necessidade de, após problematizar o objeto de estudo por meio de indagações em diferentes perspectivas, respondê-las. Para tanto, lança-se mão das teorias e conceitos legitimados pela sociedade enquanto ciência a fim de compreender o objeto estudado identificando suas relações com outros campos do conhecimento (RAMOS,2012).

Foram identificados 13% de fragmentos que evidenciaram a ocorrência de características consideradas para este elemento, conforme explicitado:

Excerto 8

[...] os GDs precisarão ler Hernández e Ventura, e Munhoz, especificamente nos capítulos que apresentam o passo a passo da aprendizagem por projeto ou problema. (NA2 F1).

[...] o que é dialogicidade na visão de Paulo Freire? (NA1 F2)

[...] estamos vivendo o Arco de Maguerez, no sétimo encontro estamos vivendo a hipótese de solução. (NA F2)

[...] percebo que minha dupla possui muitas dúvidas e que preciso apropriar-me de embasamento teórico para nos ajudar. (NA F2).

Os fragmentos discursivos acima sinalizam a eminente preocupação em buscar as respostas às indagações suscitadas no conhecimento sistematizado científico, por meio da literatura específica no enfoque de diferentes autores (Freire, Maguerez, Hernández), considerada nos discursos enquanto teoria que fundamenta e explica os fenômenos.

Conforme assinalado, as colocações evidenciam a presença do elemento “teorias e conceitos” no curso RE-MAES, sobretudo no que cerne explicações para a prática docente e as relações da própria teoria com as práticas, que sugere forte presença da disciplinaridade e interdisciplinaridade, relações com outros conhecimentos do mesmo campo e de outros campos do saber.

3.3.2.4 Formação geral (CAT 4)

Reconhecidos os saberes existentes nos diversos campos do conhecimento, é preciso situá-los do âmbito da formação geral, ou seja, identificar os modos de apropriação dos conceitos no âmbito sócio-político-cultural (RAMOS, 2012).

O trabalho docente (objeto do curso RE-MAES) é uma apropriação histórica que implica e justifica inúmeros elementos próprios da educação: a constituição da escola enquanto lugar formal de ensino, suas normas sociais, a atribuição de papéis, as condições de trabalho, os objetivos de ensino, pois apresenta o cenário no qual foram criados e revelam as determinações ideológicas, culturais e políticas que circundam e impactam na ação docente na contemporaneidade.

Situar os conhecimentos no âmbito geral, portanto, é reconhecer o ato do ensino formal como apropriação da natureza (sentido ontológico do trabalho) e as necessidades e motivações que levam os homens a fazê-lo (apropriar-se da natureza) é histórica (e, conseqüentemente política, sociológica e econômica) (RAMOS, 2012, p. 124). O reconhecimento de tais aspectos do objeto de estudo possibilita conhecê-lo numa totalidade que pode gerar maior reflexão e embasa a formulação de possibilidades de superação dos entraves encontrados.

No curso RE-MAES foi identificado 1% de fragmentos que evidenciaram a ocorrência de características consideradas para este elemento (Formação Geral), conforme explicita o excerto abaixo:

Excerto 8

[...] este método eleva para uma aprendizagem mais significativa no sentido de transformar a realidade que os cerca. (AR CF1).

[...] Alunos e professores saem dos muros da escola e aprendem com a realidade que os circundam, o que aumenta as chances de estimulá-los a cultivar uma postura de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com o seu meio. (BERBEL, 2012, p.136). (AR CF1).

Os fragmentos discursivos trazidos no excerto 8 fazem menção à necessidade de formação docente crítico-reflexiva engajada com o ideal de transformação e superação social. Tais considerações foram destacadas somente no instrumento AR CF1, entretanto, não desenvolvem, explicitamente, as características apresentadas pelo referencial teórico adotado nesta pesquisa.

3.3.2.5 Formação específica (CAT 5)

A categoria 5, segundo RAMOS (2012, p. 124), diz respeito aos conhecimentos que “permitem as pessoas formularem, agirem e decidirem frente a situações próprias do processo produtivo”. Em outras palavras, faz referência à necessidade de situar conceitos de formação específica, que atendem às finalidades, aplicações e técnicas procedimentais necessárias à ação.

Foram identificados 25% de fragmentos com menção direta à exploração dos saberes específicos para a prática docente no curso RE-MAES, conforme evidencia os fragmentos abaixo:

Excerto 9

[...] começamos o segundo dia (28/09) com o jogo “following the Finns” para discutir as teorias que embasam nossa ação, e na sequência do jogo conduzimos um “learning cafe” para que os professores discutissem os conceitos trazidos pelo jogo. No final, conduzimos uma mini-lição para apresentar a metodologia da problematização, o eixo temático, a competência, as habilidades e os critérios de avaliação (rubricas) do momento de formação dos professores. [...] Estou tentando fazer com que a equipe perceba que a metodologia ABP propõe etapas muito bem estruturadas e precisamos segui-la se quisermos aprender na prática - *learning by doing*. (NA2 F1).

[...] Para Pacheco (2014, p.10) a formação inicial ou continuada tradicional é um “massacre aos docentes”, práticas pedagógicas centradas no professor precisam ser transformadas em práticas que coloquem o professor (em condição de estudante nos cursos) no centro do processo educativo (PACHECO, 2014, p.74), de forma a vivenciar o processo de formação, e não apenas recebê-las de forma desconectada com a sala de aula. (AR CF1).

Os discursos apresentados evidenciam a exploração dos aspectos específicos que

constituem o objeto de estudo, no caso, a formação docente. Fazem referência aos recursos tecnológicos e planejamento de aulas numa relação com metodologias de ensino e avaliação, elementos próprios da profissão docente que constituem seu fazer. Fica evidenciada a exploração de métodos e técnicas de ensino que se estruturam em passos a serem aprendidos na e para a ação.

O saber específico se faz fundamental para a compreensão dos fenômenos e instrumentaliza os sujeitos para a execução de seus trabalhos. Entretanto, importa que o conhecimento não se limite às suas finalidades e aplicações, na insistência de “adaptar personalidades à flexibilidade do mercado de trabalho” (RAMOS, 2012, p. 125), reconhecendo assim, “o ser humano como sujeito pleno de potencialidades” (RAMOS, 2012, p. 125).

3.3.2.6 Componentes curriculares (CAT 6)

A categoria 6 sinaliza a atenção dada aos elementos do currículo prescrito para o desenvolvimento do ensino integrado. Para Ramos (2012, p. 124), é necessária a organização dos componentes curriculares “visando atender ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações”.

Foram identificados 15% de fragmentos que evidenciaram a ocorrência de características consideradas para este elemento, ou seja, que fazem menção direta a um currículo cujas “escolhas, relações e realizações” apontam para o pressuposto de totalidade do real, como síntese de múltiplas determinações “ (RAMOS, 2012, p. 124).

Excerto 10

[...] esse vídeo da Désirée Gonçalves Raggi precisa ser assistido várias vezes, traz uma leitura fantástica da proposta de currículo integrado e transversalidades. Sugere um currículo organizado por eixos temáticos. [...] Hoje aconteceu nosso primeiro encontro. Como em todo currículo aberto e flexível, o grupo desenhou seu trajeto, saindo do planejado. Fato natural na proposta de Aprendizagem por Projeto. [...] O relacionamento está no centro da engrenagem, respeito, responsabilidade, afetividade, solidariedade e honestidade não podem se ausentar na relação com o outro, entre nós do RE-MAES. (NA 2 F1)

As falas registradas acima apontam os anseios em torno do currículo, uma vez que sua construção coletiva fora o produto avaliativo da primeira fase do RE-MAES. Apresenta-se por eixos temáticos e parte de multideterminações em torno da formação docente.

3.3.2.7 Prática pedagógica (CAT 7)

A categoria 7 diz respeito aos processos de ensino para um ensino integrado. Para Ramos (2012), além da redefinição curricular é preciso que os modos de ensinar sejam revistos e perpassem a proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando ações resolutivas (pesquisa, elaboração de projetos de intervenção etc.). Segundo a mesma autora “isto não se confunde com conferir preeminência às atividades práticas em detrimento da construção de conceitos, mas os conceitos não existem independentemente da realidade objetiva” (RAMOS, 2012, p. 124).

Na análise dos instrumentos elencados foram identificados 24% de fragmentos que evidenciaram a ocorrência de características consideradas para este elemento. Haja vista este percentual, percebeu-se que a esta categoria é bastante explorada no curso RE-MAES, conforme aponta o excerto:

Excerto 11

[...] esse caminho encontrei na pesquisa, aprendizagem pela pesquisa. Todos momentos que sou desafiada a compreender algo que na minha prática é muito confuso, faço pesquisa. [...] é assim que aprendo, sempre em interação com o outro, sempre de forma colaborativa. Parece que isso é, na prática, a materialização da aprendizagem por pesquisa, por projeto, por problema. [...] colaboração, competências socioemocionais, projetos interdisciplinares e empatia é o que vivemos de forma muito intensa na Rede-MAES. (NA 2 F1).
[...] Este artigo tem o objetivo de expor de forma sistematizada as técnicas ativas utilizadas nos encontros do curso e sua relação com a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, procurando responder o seguinte questionamento: Como promover aprendizagem docente pelo uso de metodologia ativa? (AR CF1).

O percurso formativo RE-MAES, conforme apresentado nos fragmentos discursivos no excerto 11, propõe fundamentalmente a experimentação, estudo e replicação de práticas pautadas em problemas, projetos e iniciação em pesquisa. O último fragmento, por sua vez, além de mencionar a exploração da problematização é a própria concretização da pesquisa de CF1 enquanto cursista.

Apresentadas as categorias e realizado o levantamento dos dados, assinando os aspectos convergentes aos elementos fundamentais para o ensino integrado, reflete-se a seguir sobre a dinâmica apresentada pelo RE-MAES quanto às divergências evidenciadas e possibilidades de aprofundamento.

3.4 O entrelaçar dos fios

Diante do estudo foi possível identificar que o curso RE-MAES apresenta relação com os elementos apresentados para o ensino integrado, em diferentes graus de aprofundamento. Apresenta que as categorias de maior frequência foram (CAT 5) Formação específica com 25% e (CAT 7) Prática pedagógica com 24%, que, agrupadas, representam 49% dos registros apontados pelos formadores, enquanto que, a categoria de menor frequência foi (CAT 4) Formação Geral representa 1%.

Esta constatação reflete a motivação do curso RE-MAES em formar professores para o exercício docente por meio de ações problematizadoras que se propõem ao desenvolvimento do protagonismo discente face às situações apresentadas.

Na observância destes aspectos, compreendeu-se que o curso de extensão RE-MAES empreende esforços no desenvolvimento de saberes e posturas, reconhecimento de práticas e técnicas e desenvolvimento de desafios de aprendizagem. Para tanto, fundamentou-se na promoção de ações formativas de caráter ativo, sobretudo, no intuito de superar o caráter frequentemente cartesiano presente nas propostas de formação continuada, que tendem a reforçar um ensino tradicional e propedêutico. Para tanto, apresentou-se, fundamentalmente, progressivo, contínuo e dialógico.

Explorou, preponderantemente, o método da AbProj, por meio de técnicas ativas de ensino que resultaram em produtos oriundos de investigações e estudos organizados em fases predeterminadas. Em sua primeira etapa, abarcou a construção de um currículo para formação de professores em serviço e na segunda etapa, surgem ensaios científicos que, paulatinamente, ganham maior protagonismo, tornando-se objeto de estudo da etapa seguinte (ProfCAC-MAES).

Durante o RE-MAES fortaleceu-se o caráter cíclico do curso, com o qual os cursistas se reconheceram também formadores. Ao final da segunda etapa, perceberam a necessidade de dar sequência aos estudos, com especial enfoque na produção científica, tendo por material as próprias vivências durante o RE-MAES junto aos grupos formativos ramificados.

A análise evidenciou que o curso apresentou clara proximidade com os elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento do ensino integrado, por meio de uma proposta factível para a instrumentalização docente, oferecendo alternativas metodológicas que possam subsidiar seu trabalho. De igual maneira, apresentou-se inovador uma vez que considera as necessidades dos cursistas na concepção das próprias atividades e

direcionamentos (fato motivador), explorando de maneira enfática recursos tecnológicos para comunicação, estudos e publicização das ações desenvolvidas, por meio de um currículo pautado em multideterminações, apresentação de teorias e conceitos próprios da ação docente.

Entretanto, verificou-se que, apesar dos esforços para o reconhecimento e vivência de práticas inovadoras de se ensinar, outros aspectos considerados relevantes para a formação continuada de professores na perspectiva integral apresentaram-se passíveis de aprofundamento.

Conforme pontuado a princípio, CAT 4 (Formação Geral) apresentou-se como o elemento de menor enfoque na formação do curso RE-MAES e sugere a necessidade de conteúdos que permitam a reflexão dos determinantes sociais, históricos e políticos do trabalho docente, sem que haja caráter imediatista ou de formação estritamente para o atendimento do mercado de trabalho, orientados ainda por aquilo que se pretende ensinar para a concepção do todo. Sobre essa questão enfatiza Ramos:

O homem não é somente um ser cognitivo (capaz de desenvolver esquemas mentais) mas também epistêmico (cuja natureza compreende a capacidade e necessidade de conhecer). Sendo assim, os conteúdos da prática pedagógica continuam sendo os saberes ensinados/aprendidos por meio de um processo que, necessariamente implica a mobilização de capacidades cognitivas, mas não se limita a elas, pois essa mobilização depende dos saberes. (RAMOS, 2012, p. 119)

Nesse sentido importa perceber, conforme afirma a autora, que os problemas a serem resolvidos numa dada proposição de ensino não são exclusivamente pedagógicos, mas, antes, tem fundamento epistemológico que, caso não seja compreendido, resultará em inovações sem que haja a compreensão de sua essência, limitando possíveis superações.

Esse caráter epistemológico do saber concebe que “as teorias e conceitos são sínteses da apropriação histórica da realidade material e social do homem” (RAMOS, 2012, p. 115), portanto, ao abarcar as múltiplas determinações do conhecimento, faz-se necessário considerar a concepção do homem como ser histórico e social, produzindo consciência. Este pressuposto filosófico, portanto, diz respeito à CAT 4, Formação Geral, e revela-se fundamental para a concepção de um ensino de caráter integrado, cujo “conhecimento não é das coisas, entidades, seres, etc., mas sim das relações que se trata de descobrir, apreender no plano do pensamento” (RAMOS, 2012, p. 116).

Para o maior aprofundamento desse elemento (Formação Geral) preconiza-se a exploração e reconhecimento de conteúdos que apresentem os determinantes históricos, sociais e políticos da educação, da escola e da profissão docente (1); um ensino que parta

dos objetivos de aprendizagem numa perspectiva reflexiva das relações que constituem e estruturam a realidade, no conhecimento das partes e das relações entre elas (2) e práticas que se apresentem epistemologicamente coerentes com a proposta do ensino integrado.

Registrados os elementos fundamentais identificados na pesquisa exploratória do curso RE-MAES, por meio de uma descrição de sua estrutura, detalhamento das metodologias utilizadas e sua relação com a concepção de uma trilha formativa de intervenção para a formação continuada de professores numa perspectiva integral, apresenta-se no capítulo seguinte a proposta de formação propriamente dita.

CAPÍTULO 4 – TRILHA COMUM DE FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo são apresentados, inicialmente, os elementos considerados para a concepção da trilha formativa (4.1), posteriormente os momentos formativos que a constituem, identificando os aspectos do ensino integrado e os passos do método da Pedagogia Histórico-Crítica (4.2) e, por fim, a análise da trilha vivida, identificando os aspectos positivos e os desafios em face dos objetivos da pesquisa (4.3).

4.1 Elementos para concepção da trilha formativa

No intuito de oferecer uma alternativa formativa que situe os conhecimentos no âmbito de formação geral de maneira mais veemente, intencionando a compreensão de que as dimensões histórico-sociais e políticas do conhecimento constituem um trabalho pedagógico mais fecundo que, conforme afirma Ramos (2012, p. 121), “ocupa-se em evidenciar, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento”, se propôs a construção e vivência da trilha formativa com o mesmo grupo de professores do curso de extensão RE-MAES, que iniciou em 2019 o curso de extensão denominado Comunidade de Aprendizagem Colaborativa entre Professores ProfCAC-MAES.

A trilha em questão considerou, para sua concepção, as seguintes relações: a) os aspectos do projeto do curso ProfCAC-MAES; b) os elementos considerados pelo referencial teórico para o desenvolvimento do ensino de caráter integrado (RAMOS, 2012); e c) os passos da Pedagogia Histórico Crítica (GASPARIN, 2005). Do projeto do curso de extensão ProfCAC-MAES, elegeram-se os eixos e os objetivos pretendidos de aprendizagem, conforme quadro 4:

Quadro 4: Eixos e objetivos da trilha formativa

Eixo	Objetivos
Dialogicidade	<ul style="list-style-type: none">- Dialogicamente, autoavaliar/avaliar o grupo de trabalho e a própria atuação.- Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.
Trabalho e Educação	<ul style="list-style-type: none">- Discorrer sobre as relações históricas entre trabalho e educação.- Analisar a função social da escola.- Compreender os conceitos de politecnia e omnilateralidade ou formação integral.- Evidenciar o perfil do profissional demandado pela sociedade e pelo mundo do trabalho.- Avaliar e justificar a atuação docente com base em teorias críticas.
Pesquisa Aplicada	<ul style="list-style-type: none">- Compreender as etapas da pesquisa-ação ou intervencionista.- Construir projeto de Pesquisa-ação ou intervencionista.

Fonte: Souza; Vieira; Cintra (2020).

Como se vê, a trilha considerou para seu desenvolvimento três eixos curriculares: Dialogicidade, Trabalho e Educação e Pesquisa Aplicada. Cada eixo se desdobra em objetivos específicos de aprendizagem que dialogam com a lacuna e anseios identificados no curso RE-MAES. Para tanto, se propôs a desenvolver dez momentos formativos, denominados TeorizAção.

Outro aspecto que serviu de diretriz para a concepção da trilha formativa foi o reconhecimento dos elementos considerados no arcabouço teórico para o ensino integrado. Assim, em cada momento formativo são apontados os aspectos integrados, quando da ideação e vivência do encontro.

Além dos elementos citados, consideraram-se para seu efetivo desenvolvimento os passos da Pedagogia Histórico-Crítica, que serviu para estruturação dos momentos formativos que se seguem.

4.2 A trilha TeorizAção: os momentos formativos

Os encontros são apresentados de modo a evidenciar como cada aspecto do ensino integrado é compreendido e identificado a partir das proposições de ensino, aprendizagem e avaliação, chamado de desenvolvimento da trilha formativa, tendo por referência metodológica os passos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Importa ainda ressaltar que, tanto os aspectos do ensino integrado quanto os passos da PHC são compreendidos sem compromisso com a linearidade e são abordados em maior ou menor ênfase, dependendo dos objetivos de cada encontro. Para tanto, são trazidos aqui os objetivos de cada momento formativo, a relação com os passos da Pedagogia Histórico-crítica e, posteriormente, os elementos do ensino integrado na ação pedagógica, somados com uma síntese do desenvolvimento de cada encontro.

4.2.1 Primeiro momento de formação

O primeiro encontro tem como objetivos de aprendizagem iniciar a construção do projeto de pesquisa, autoavaliar e avaliar o grupo quanto a pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças e oportunizar momento para comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.

O formador apresenta a trilha formativa, seus conteúdos, objetivos e a matriz SWOT, observando os conhecimentos que já se tem sobre esse instrumento de aprendizagem para avaliação individual e coletiva, configurando o primeiro passo da PHC, a *Prática Social Inicial*. A própria construção da matriz, por meio de debates, configura o segundo passo, a *Problematização*, em que se analisa a realidade, questionando-a com base na observação das metas, oportunidades, pontos fortes e fracos do grupo.

Quanto aos aspectos do ensino integrado, tem-se *Problematizar Fenômenos e Múltiplas Perspectivas* ao problematizar suas características pessoais e profissionais por meio da matriz SWOT, relacionando os dados aos motivadores de diferentes campos do saber, como por exemplo: quais aspectos profissionais são prejudicados em função desta fraqueza? Quais elementos pessoais configuram-se ameaça para o desenvolvimento do grupo? Por que considero determinada característica um ponto forte para mim e para o grupo? A *Formação Específica* relaciona-se, no caso, à *Prática Pedagógica* uma vez que o formador apresenta e os cursistas exploram, por meio da vivência, diferentes instrumentos para a prática de ensino, como a Matriz SWOT, o memorial formativo e a planilha de cronograma de estudos. Os *Componentes Curriculares*, por sua vez, referem-se à relação entre os componentes autoformação, planejamento pessoal e instrumentalização para a prática pedagógica. Para melhor compreensão desses aspectos, segue quadro síntese do primeiro momento da formação continuada para professores egressos do curso RE-MAES.

Quadro 5: Primeiro momento da formação.

Orientação teórica		Primeiro Momento Formativo
Passos da PHC	Aspectos do EI	Desenvolvimento
Prática Social Inicial Problematização	Problematizar fenômenos Múltiplas perspectivas Formação específica Componentes curriculares Prática pedagógica	<p><u>O que o Formador faz</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) apresenta a trilha formativa; 2) apresenta e orienta a construção coletiva e individual da matriz swot²; 3) orienta a construção do memorial formativo; 4) orienta a construção individual de cronograma semanal de estudo; 5) orienta o planejamento para co <p style="text-align: right;">Conclusão</p> <p><u>O que o Cursista faz</u></p> <p>Presencial</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) debate em dois, quatro e todos³ para construção da

Continua

² Travassos; Vieira (2011)

³ Camargo e Daros (2018, p. 49-50)

Conclusão

		<p>matriz SWOT com pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças do grupo.</p> <p>Online</p> <p>2) planeja metas profissionais de curto, médio e longo prazo pela Matriz SWOT;</p> <p>3) escreve o memorial formativo indicando o tema de pesquisa;</p> <p>4) preenche planilha de cronograma de estudo.</p> <p><u>Como o Cursista demonstra o aprendizado</u></p> <p>1) matriz SWOT;</p> <p>2) memorial formativo</p> <p>3) planilha</p>
<p><i>Modelos dos instrumentos acessíveis nos apêndices:</i> Matriz SWOT, Memorial Formativo e planilha de cronograma individual.</p>		

Fonte: a autora.

4.2.2. Segundo momento de formação

O segundo momento da formação objetiva ampliar a visão do cursista para que ele seja capaz de discorrer sobre as relações históricas entre trabalho e educação, analisar a função social da escola, compreender o perfil do profissional demandado pela sociedade e pelo mundo do trabalho, assim como, comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências. O quadro 6 apresenta o desenvolvimento deste momento:

Quadro 6: Segundo momento da formação.

Orientação teórica		Segundo Momento Formativo
Passos da PHC	Aspectos do EI	Desenvolvimento
<p>Prática Social Inicial Problematização Instrumentalização Catarse</p>	<p>Problematizar fenômenos Múltiplas perspectivas Teorias e conceitos Formação geral Componentes curriculares Prática pedagógica</p>	<p><u>O que o Formador faz</u></p> <p>1) disponibiliza texto em plataforma digital;</p> <p>2) orienta a construção do quadro KANBAN;</p> <p>3) orienta a autoavaliação por rubricas, pintando o nível sei bem (verde), preciso melhorar (amarelo), não sei (vermelho).</p> <p>4) orienta leitura e construção de glossário;</p> <p><u>O que o Cursista faz</u></p> <p>Presencial</p> <p>1) apresenta a Matriz SWOT e o Memorial Formativo construídos no primeiro momento;</p> <p>2) constrói o quadro KANBAN “eu sei que” e “eu não sei” a partir do tema trabalho como princípio educativo;</p> <p>3) debate a partir do quadro KANBAN</p>

Continua

		<p>Online</p> <p>4) leitura e escrita sobre os fundamentos ontológicos e históricos de trabalho e educação com base em Saviani (2007), guiado pela questão: quais as relações históricas entre trabalho e educação?</p> <p><u>Como o Cursista demonstra o aprendizado</u></p> <p>1) resumo em e-portfolio online 2) glossário em planilha digital 3) rubricas em planilha digital</p>
<p><i>Modelos dos instrumentos acessíveis nos apêndices:</i> E-portfolio, KANBAN, Questões norteadoras para o Kanban, Rubrica, Glossário. <i>Observação:</i> O e-portfolio se refere a um site, à escolha do cursista, para registros de atividades de aprendizagem e acesso público.</p>		
<p><i>Texto utilizado:</i> Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Dermeval Saviani. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf></p>		

Fonte: a autora.

Ao fazer relação do desenvolvimento do segundo momento da formação aos Passos da PHC, o formador disponibiliza o texto, previamente, para o primeiro contato com o conteúdo e, no encontro, apresenta o quadro Kanban, caracterizando *Prática Social Inicial*. Durante a construção do quadro o cursista é incitado a questionar as relações imediatas que já tem com o objeto “trabalho e educação” sob diferentes perspectivas, intencionalmente apresentadas nos questionamentos elaborados pelo formador, a *Problematização*. O texto de Saviani (2007), face ao debate promovido pela leitura do quadro Kanban, configura a *Instrumentalização* e a proposição de escrita do resumo em forma de texto interpretativo-dissertativo intenciona a *Catarse*, na qual o estudante sintetiza o conteúdo em face da realidade e suas relações ontológicas e históricas do trabalho e condições profissionais.

Quanto aos aspectos do ensino integrado, tem-se a *Problematização e Múltiplas Perspectivas* ao problematizar as atuais relações de trabalho docente, educação profissional e profissionalizante, por exemplo, por meio das questões que guiaram a construção do Kanban, tendo por respaldo os aspectos subjacentes, ou seja, as relações históricas da constituição da escola e do trabalho docente. Este conteúdo contempla, ainda, a *Formação Geral* uma vez que não intenciona uma aplicação imediata de conhecimentos, mas o reconhecimento crítico dos determinantes sociais, históricos e políticos na profissão do professor e *Teorias e Conceitos*, pois apresenta as teorias e conceitos postos enquanto ciência social. O uso do glossário sinaliza a perenidade em *Teorias e Conceitos*, pois propõe o registro colaborativo dos conceitos científicos. A *Prática Pedagógica* configura-se no reconhecimento e vivência das técnicas e instrumentos para a própria atividade

		<p>2) constrói o mapa mental; 3) apresenta o mapa mental.</p> <p><u>Como o Cursista demonstra aprendizado</u></p> <p>1) Mapa Mental em flip chart; 2) Narrativa de aprendizagem em texto digital.</p>
<p><i>Vídeos utilizados:</i></p> <p>1) Escola Democrática. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AgfiBJyAMKs></p> <p>2) Curta Metragem Alike. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gR2oiwVbiyY></p> <p>3) Formação Continuada de Professores: Trabalho com Língua, Arte e Cultura Terena. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=d7zOvPIglhI></p>		

Fonte: a autora.

Quanto aos aspectos do ensino integrado, tem-se *Problematizar Fenômenos e Múltiplas Perspectivas* ao problematizar diferentes situações apresentadas nos vídeos, por meio de indagações que direcionam a reflexão dos determinantes históricos e sociais do currículo, da formação instrumental e desafios do trabalho docente. A escolha das temáticas que os vídeos abordam configura a *Formação Geral* e a abordagem das situações escolares reais em face dos motivos de ordem política, estrutural, histórica e social contemplam o aspecto *Componentes Curriculares*.

4.2.4 Quarto momento de formação

Têm-se como objetivos de aprendizagem no quarto momento de formação: discorrer sobre as relações históricas entre trabalho e educação; analisar a função social da escola; compreender os conceitos de politecnicidade e omnilateralidade ou formação integral; compreender o perfil do profissional demandado pela sociedade e pelo mundo do trabalho; avaliar e justificar a atuação docente com base em teorias críticas; construir projeto de pesquisa; comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.

O formador apresenta o texto e o vídeo estabelecendo reflexões da realidade concreta da escola e as análises apresentadas no material, caracterizando os passos *Problematização e Instrumentalização*, ou seja, questiona as relações do passado e do presente da educação tendo por eixo científico o pensamento marxista para a dinâmica social do trabalho. Ao solicitar registro em e-portfolio intenciona-se o passo denominado *Catarse*, que relaciona o cotidiano e o científico na busca de uma nova postura. A iniciação da escrita científica, por meio da organização do referencial teórico, refere-se à *Prática Social Final*, com a qual se retoma o conteúdo para escrita, tornando possível sua aplicação

em nível superior ao inicial, ou seja, os conhecimentos e suas relações sob um novo olhar dos aspectos que compõem a educação. Segue síntese do desenvolvimento do quarto momento:

Quadro 8: Quarto momento da formação.

Orientação teórica		Quarto Momento Formativo
Passos da PHC	Aspectos do EI	Desenvolvimento
Problematização Instrumentalização Catarse Prática Social Final	Problematizar fenômenos Múltiplas perspectivas Teorias e conceitos Formação geral Componentes curriculares	<p><u>O que o Formador faz</u></p> 1) indica o texto práticas pedagógicas e ensino integrado de Araújo e Frigotto (2015) e o vídeo diálogos com Marx: educação e trabalho; 2) apresenta e problematiza situações cotidianas da escola em face da indagação: de que forma a dinâmica social do trabalho se assemelha e difere entre os tempos de Marx e os tempos atuais? 3) organiza debate e brainstorming ⁴ para que o questionamento seja respondido.
		<p><u>O que o Cursista faz</u></p> <p>Presencial</p> 1) assiste a fala da historiadora Virgínia Fontes no debate "Educação e Trabalho no Século XXI" 2) debate as possibilidades de respostas ao questionamento; 3) cria quadro brainstorming em post its; 4) categoriza e apresenta em que a dinâmica social do trabalho se assemelha e difere entre os tempos de Marx e os tempos atuais.
		<p>Online</p> 5) escreve texto interpretativo-reflexivo dos conceitos de trabalho e educação e ensino integrado a partir do texto indicado.
		<p><u>Como o Cursista demonstra o aprendizado</u></p> 1) escrita do referencial teórico da pesquisa; 2) glossário.
<p><i>Texto utilizado</i> Práticas pedagógicas e ensino integrado. Ronaldo Marcos de Lima Araujo. Gaudêncio Frigotto. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/7956/5723/> ></p> <p><i>Vídeo utilizado</i> Diálogos com Marx — EDUCAÇÃO E TRABALHO Virgínia Fontes, Caio Antunes e Daniel Cara.TV Boitempo. Desde 14:14 a 59:45 minutos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=lbd-njzb-lg></p>		

Fonte: a autora.

Quanto aos aspectos do ensino integrado, tem-se *Problematização e Múltiplas Perspectivas* ao levantar indagações sobre a educação em diferentes períodos e contextos, o

⁴ Camargo; Daros (2018, p. 36)

pensamento marxista sobre a dinâmica social do trabalho enquanto *Teorias e Conceitos*, caracterizando ainda a temática enquanto *Formação Geral* que gera ação no âmbito reflexivo. A abordagem das situações escolares reais em face dos motivos de ordem política, estrutural, histórica e social, e a iniciação científica contemplam o aspecto *Componentes Curriculares*.

4.2.5 Quinto momento de formação

Objetiva-se no quinto momento da formação que o cursista: discorra sobre as relações históricas entre trabalho e educação; analise a função social da escola; avalie a atuação docente com base em teorias críticas; e, comunique dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.

O formador apresenta a situação-problema que destaca a fala de uma coordenadora sobre a organização curricular e dinâmica de aulas que ocorrem em uma escola de formação básica e profissional. Este primeiro contato do ensino articulado e suas dinâmicas, incitando que o cursista apresente seus conhecimentos, constitui o passo *Prática Social Inicial*. A *Problematização* se inicia ao levantar questionamentos em torno da situação que levem a refletir sobre seus condicionantes, por exemplo: por que o currículo apresenta gradativa diminuição de carga horária em disciplinas de formação geral? Por que o estágio obrigatório se realiza em apenas um setor da produção? Quais as condições de trabalho do professor que não dispõe de tempo para se encontrar e avaliar seu próprio trabalho de maneira coletiva? Por que há tamanha evasão no período de estágio? Estas indagações demandam o passo da *Instrumentalização*, quando solicitado que pensem formas de intervenção a partir dos conhecimentos até aqui apresentados por meio das leituras, vídeos e debates coletivos. Ao solicitar o registro dos problemas inicialmente identificados e posteriores possibilidades de intervenção, faz-se necessária a reformulação do conhecimento estudado, caracterizando a *Catarse*, conforme apontado no quadro 9.

Quadro 9: Quinto momento da formação.

Orientação teórica		Quinto Momento Formativo
Passos da PHC	Aspecto do EI	Desenvolvimento
Prática Social Inicial Problematização	Problematizar fenômenos Múltiplas perspectivas	<u>O que o Formador faz</u> 1) organiza a turma em dois grupos;

Continua

<p>Instrumentalização Catarse</p>	<p>Teorias e conceitos Formação geral Formação específica Componentes curriculares</p>	<p>2) apresenta a situação de uma escola que oferece educação profissional de nível médio; 3) disponibiliza questões norteadoras que evidenciem quais aspectos do currículo e das práticas da situação-problema evidenciam as determinações históricas da relação entre Trabalho e Educação e quais práticas educativas representam tais determinações na educação básica e na forma com que se concebe o planejamento de ensino.</p> <p><u>O que o Cursista faz</u> 1) debate; 2) registra respostas às questões em flip chart; 3) apresenta as respostas; 4) apresenta possibilidades de intervenção aos problemas identificados.</p> <p><u>Como o Cursista demonstra aprendizado</u> 1) Texto em Flip chart</p>
<p>Situação-problema apresentada nos apêndices: .</p>		

Fonte: a autora.

Quanto aos aspectos do ensino integrado, tem-se a *Problematização em Múltiplas Perspectivas* por meio da apresentação da situação e as indagações de caráter tanto pedagógico quanto social. O aspecto *Teorias e Conceitos* revela-se ao solicitar ao estudante a busca de possibilidades de intervenção com base no referencial apresentado acerca de Trabalho e Educação. O conteúdo apresentado abarca a *Formação Geral*, uma vez que não se restringe a buscar uma superação prática para o problema, mas, sobretudo, identificar as razões que o constituem, ou seja, seriam as práticas desta escola assentadas no ideal de atendimento exclusivo ao mercado de trabalho ou a uma formação integral? O aspecto *Componentes Curriculares*, por sua vez, tem-se na articulação de aspectos pedagógicos e histórico-sociais.

4.2.6 Sexto momento de formação

O sexto momento busca fomentar no cursista a compreensão das etapas da pesquisa científica, a continuação da construção do projeto de pesquisa e o compartilhamento de dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.

Para tanto, o formador apresenta o método da PHC e da Problematização com o Arco de Maguerez, configurando de igual modo a *Problematização* e *Instrumentalização*. *Problematização* uma vez que coloca os dois métodos, epistemologicamente distintos, para

um encontro analítico que aponte divergências e convergências para a prática e nos determinantes conceituais que os estruturam. *Instrumentalização*, pois, apresenta os conceitos e teorias que constituem ambos. A *Catarse* se dá na proposição da situação-problema, quando o cursista apresenta seus entendimentos sobre os métodos apresentados numa situação por ele criada, registrando em forma de CANVAS, conforme explicitado no quadro 10.

Quadro 10: Sexto momento da formação.

Orientação teórica		Sexto Momento Formativo
Passos da PHC	Aspectos do EI	Desenvolvimento
Problematização Instrumentalização Catarse	Problematizar fenômenos Múltiplas perspectivas Teorias e conceitos Formação Geral Formação específica Componentes curriculares Prática pedagógica	<p><u>O que o Formador faz</u></p> 1) apresenta os princípios e a Metodologia da Pedagogia Histórico Crítica (PHC); 2) apresenta relações da PHC com a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz; 3) propõe registro em dupla de uma situação-problema, utilizando o quadro CANVAS; 4) apresenta modelos de CANVAS utilizados para planejamento e gerenciamento de projetos 5) compartilha a estrutura textual de um projeto de pesquisa.
		<p><u>O que o Cursista faz</u></p> <p>Presencial</p> 1) discute e constrói uma proposta de projeto de pesquisa em forma de CANVAS; 2) apresenta as situações-problemas construídas; 3) registra as possibilidades de solução dos problemas apresentados.
		<p>Online</p> 4) escreve projeto de pesquisa.
		<p><u>Como o Cursista demonstra o aprendizado</u></p> 1) quadro CANVAS. 2) projeto de pesquisa.
<p><i>Modelos dos instrumentos acessíveis nos apêndices: CANVAS</i></p>		
<p><i>Referência teórica para o formador:</i></p> 1) Livro: Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. João Luiz Gasparin. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 2) Livro: A metodologia da problematização com o arco de Magueréz: Uma reflexão teórico-epistemológica. Neusi Aparecida Navas Berbel. Londrina: EdUEL, 2012.		

Fonte: a autora.

Ao apresentar os princípios e a metodologia da PHC entende-se tratar de dois aspectos que, embora distintos, se complementam: a *Formação geral* e a *Formação Específica*. A *Formação Geral* uma vez que “apresenta princípios” indica a exploração dos

determinantes que circundam o objeto de estudo, no caso os passos da PHC, apresentando “o que é”, “como surge”, “por que surge”, “o que almeja” numa imersão histórica, social e política, ou seja, aponta para um “saber por quê”; e a *Formação Específica* uma vez que “conhecer os passos” diz respeito à ação didática, própria da atividade docente e aponta para um “saber como”.

A *Problematização*, por sua vez, ocorre desde a exploração dos pressupostos da PHC, por meio de indagações em Múltiplas Perspectivas, por exemplo: Como a PHC surge? Atende às necessidades no âmbito do método? Atende no âmbito de formação humana? Em quais aspectos? Em que se difere do método do Arco de Maguerez? Quais as possíveis inferências? Até a ação dos cursistas que problematizam o próprio método por meio de situações-problema criadas por eles.

Dialeticamente, as *Teorias e Conceitos*, dialeticamente se apresentam na busca por respostas às indagações por meio da exploração de perspectivas epistemologicamente distintas nos métodos de ensino PHC e Arco de Maguerez, que suscitam a análise e discussão de convergências, divergências, assim como novas proposições para a *Prática Pedagógica*. A materialização das problematizações se dá por meio do recurso CANVAS que, visualmente, apresenta possibilidades para se pensar na pesquisa em torno de alguma situação levantada pelo cursista, ou seja, problematizada de sua própria realidade. O fato de abarcar saberes de diferentes eixos como Prática educativa, conceitos de Trabalho e Pesquisa sinalizam os *Componentes Curriculares* prescritos e vividos de maneira integrada.

4.2.7 Sétimo momento de formação

Objetiva-se, neste momento da formação, discorrer sobre as relações históricas entre trabalho e educação; compreender as etapas da pesquisa científica; construir projeto de pesquisa, comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.

O formador revisa os conceitos de Trabalho e Educação e os passos metodológicos apresentados no encontro anterior, por meio da PHC e Arco de Maguerez. Apresenta os princípios teóricos da metodologia da pesquisa, configurando a apresentação do conteúdo e objetivos, ou seja, a *Prática Social Inicial*. Ao apresentar as etapas da pesquisa científica e sua estrutura, reflete-se sobre as similaridades e divergências em relação aos métodos anteriormente apresentados, caracterizando a *Problematização*, uma vez que se questiona e a *Instrumentalização*, uma vez que se apresenta o conteúdo sistematizado, ou seja, como se

estrutura cientificamente a pesquisa, para confronto, assimilação e recriação. A *Catarse* se dá na relação entre os diferentes métodos e os passos que os compõem e a *Prática Social Final* uma vez que ocorre a organização inicial do Projeto de Pesquisa que supõe a retomada do conteúdo estudado, seu reconhecimento para elaboração no referencial teórico da pesquisa e sua aplicação em nível superior ao inicial. Esta aplicação não se configura na execução final do projeto, mas na aplicação dos conceitos e estudos para sua ideação e organização, conforme planejado no quadro 11.

Quadro 11: Sétimo momento da formação.

Orientação teórica		Sétimo Momento Formativo
Passos da PHC	Aspecto do EI	Desenvolvimento
Prática Social Inicial Problematização Instrumentalização Catarse Prática Social Final.	Problematizar fenômenos Múltiplas perspectivas Teorias e conceitos Formação geral Formação específica Componentes curriculares Prática pedagógica	<p><u>O que o Formador faz</u> 1) revisa os conceitos de Trabalho e Educação; 2) apresenta princípios teóricos sobre Metodologia de Pesquisa Científica por meio de exposição oral, identificando suas etapas, objetivos e estrutura. 3) orienta a execução do projeto de pesquisa</p> <p><u>O que o Cursista faz</u> Presencial 1) apresenta a proposta de pesquisa; 2) discute sobre o projeto de pesquisa.</p> <p>Online 3) aprofunda a escrita do projeto de pesquisa.</p> <p><u>Como o Cursista demonstra o aprendizado</u> 1) Projeto de Pesquisa</p>
<i>Estrutura para o Projeto de Pesquisa nos apêndices.</i>		

Fonte: a autora.

Quanto aos aspectos do ensino integrado, são evidenciados no próprio objeto de estudo do encontro, que é a pesquisa. Para a execução do projeto é necessário *Problematizar Fenômenos em Múltiplas Perspectivas*, para delimitar o problema de pesquisa. Os estudantes desenvolverão diferentes projetos na área da Educação, problematizando as práticas, o currículo, as tecnologias, dentre outras temáticas que abrangem conhecimentos tanto de *Formação Geral* quanto *Específica*. Para que os estudos sejam concretizados, buscarão *Teorias e Conceitos* tanto da própria metodologia da pesquisa, que são apresentadas no encontro e corroboram para a *Prática Pedagógica*, quanto de suas temáticas de estudo. O aspecto *Componentes Curriculares*, por sua vez, se

dá na multiplicidade de temas a serem pesquisados, numa relação entre os saberes da pesquisa, práticas pedagógicas e fundamentos teóricos-metodológicos. Neste encontro, portanto, tem-se a ideação dos possíveis problemas de pesquisas e início de sua estruturação, por meio de debates em dupla e com o grupo.

4.2.8 Oitavo momento de formação

No oitavo momento de formação, tem-se como objetivos: avaliar e justificar a atuação docente com base em teorias críticas; compreender as etapas da pesquisa científica; construir projeto de pesquisa; autoavaliar e avaliar o grupo de trabalho; comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.

Neste encontro, o formador dá seguimento ao abordado no momento anterior pois se faz necessário trazer aprofundamento nos conhecimentos em torno da Pesquisa Científica, configurando a *Instrumentalização*. A *Catarse* ocorre quando o cursista sintetiza aquilo que compreendia antes sobre Pesquisa Científica e a elaboração de novos conceitos que subsidiarão seu projeto. A *Prática Social Final* é identificada na retomada de todos os conhecimentos apresentados relacionando-os ao seu projeto e concretizados, de forma mais elaborada, na escrita e planejamento do seminário de apresentação, conforme o quadro 12.

Quadro 12: Oitavo momento da formação.

Orientação teórica		Oitavo Momento Formativo
Passos da PHC	Aspectos do EI	Desenvolvimento
Instrumentalização Catarse Prática Social Final.	Teorias e conceitos Formação específica Componentes curriculares Prática pedagógica	<p><u>O que o Formador faz</u> 1) apresenta os tipos de pesquisa quanto à natureza, abordagem, objetivos, métodos de investigação, procedimentos e coleta de dados; 2) orienta o planejamento de seminário de pesquisa</p> <p><u>O que o Cursista faz</u> Presencial 1) tira dúvidas quanto ao projeto de pesquisa.</p> <p>Online 2) escreve o projeto de pesquisa; 3) planeja a apresentação do projeto de pesquisa.</p> <p><u>Como o Cursista demonstra o aprendizado:</u> Continua 1) projeto de pesquisa. 2) Texto de apresentação do projeto.</p>
<i>Modelo do plano de apresentação do Projeto de Pesquisa nos apêndices..</i>		

Fonte: a autora.

Quanto aos aspectos do Ensino Integrado se identificam *Teorias e Conceitos* na exposição e detalhamento dos tipos de pesquisa, abordagens, procedimentos para coleta de dados, dentre outros, postos enquanto conhecimento científico. Este conteúdo, por sua vez, abarca elementos de *Formação Específica*, haja vista a necessidade de explorar o tema para a execução da proposta de ensino, num ideal de professor-pesquisador. O reconhecimento dos aspectos próprios da pesquisa científica configura-se ainda numa possibilidade metodológica para a prática docente, identificando assim o aspecto *Práticas Pedagógicas*. O aspecto *Componentes Curriculares*, por sua vez, pode ser percebido nas diferentes temáticas que emergem da proposição de realizar pesquisas, demandando conhecimentos de diferentes campos do saber, levantados pelos próprios cursistas. Importa ressaltar que os aspectos de *Formação Geral* não são registrados no quadro, uma vez que sua implicação é subjetiva e implícita no encontro, pois se refere às reformulações e estudos realizados por cada cursista para a escrita dos seus projetos, que podem ou não realizar os questionamentos das razões e problemas em torno dos seus objetos de pesquisa, de ordem social, histórica e política.

4.2.9 Nono momento de formação

Neste momento formativo, dá-se continuidade aos objetivos de aprendizagem pretendidos no encontro anterior. O cursista apresenta qual o objeto de estudo escolhido, demonstrando como fora problematizado, com base em que teorias e conceitos e sob quais perspectivas deseja aprofundar seus estudos. Para tanto, apresenta seu Projeto de Pesquisa caracterizando o passo da *Prática Social Final*, em que retoma todo o conteúdo estudado e o aplica na concepção do projeto.

Quanto aos aspectos para o ensino integrado, a organização e apresentação do seminário em si, configura-se em *Formação Específica*, em que o cursista se aperfeiçoa para sua prática de trabalho. Os *Componentes Curriculares*, de igual maneira referem-se à multiplicidade de campos do saber explorados na prática da pesquisa científica.

Quadro 13: Nono momento da formação

Orientação teórica		Nono Momento Formativo
Passos da PHC	Aspecto do EI	Desenvolvimento
Prática Social Final.	Formação específica Componentes curriculares	<u>O que o Formador faz</u> 1) gerencia o tempo das apresentações. 2) sugere melhoria ao projeto de pesquisa. 3) esclarece dúvidas. <u>O que o Cursista faz</u> 1) apresenta o projeto de pesquisa. <u>Como o Cursista demonstra aprendizado</u> 1) apresentação oral; 2) texto síntese em slides de PowerPoint.

Fonte: a autora.

Importa registrar que os demais aspectos do Ensino Integrado aparecem de maneira implícita, percebidas na forma com que o cursista evidencia sua aprendizagem e não no planejamento de ensino, por isso, não são registrados no quadro 13. Ou seja, quando o cursista apresenta seu projeto fica subentendida a realização de *Problematizações, Teorias e Conceitos, Múltiplas Perspectivas*, dentre outros, assim como a intervenção do formador com sugestões que sugerem novas problematizações, entretanto, não podem ser evidenciadas dada a impossibilidade de prever sua ocorrência nos projetos apresentados.

4.2.10. Décimo momento de formação

Este encontro configura-se na *Catarse*, no qual o cursista tem por objeto de estudo sua própria aprendizagem no percurso da trilha formativa e suas impressões por meio de autoavaliação e questionário. A autoavaliação se dá por meio de rubricas e tem por finalidade a reflexão do cursista quanto a seus avanços ou não na esfera da aprendizagem.

Quantos aos aspectos do Ensino Integrado, o cursista, ao se autoavaliar, problematiza sua própria aprendizagem, configurando o *Problematizar Fenômenos*, e em diferentes aspectos, como sua aprendizagem para a prática de ensino e desenvolvimento crítico-reflexivo sobre as questões em torno da sua profissão, apontando o aspecto *Múltiplas Perspectivas*. A *Formação Específica*, por sua vez, é evidenciada no reconhecimento das rubricas e questionário de avaliação da proposta de ensino como instrumentos passíveis de uso em suas aulas.

Quadro 14: Décimo momento da formação.

Orientação teórica		Décimo Momento Formativo
Passos da PHC	Aspecto do EI	Desenvolvimento
Catarse	Problematizar fenômenos Múltiplas perspectivas Formação específica	<p><u>O que o Formador faz</u></p> 1) retoma os objetivos de aprendizagem pretendidos para o percurso formativo; 2) elabora avaliação do percurso formativo por meio de questionário. <p><u>O que o Cursista faz</u></p> 1) analisa a autoavaliação realizada no segundo momento formativo e faz nova avaliação, comparando seu desenvolvimento por meio das rubricas; 2) realiza avaliação da trilha formativa por meio de questionário. <p><u>Como o Cursista demonstra aprendizado</u></p> 1) planilha de rubricas. 2) questionário
<p><i>Modelo dos instrumentos utilizados nos apêndices.</i></p> <p>Modelo de rubricas da Trilha Formativa e questionário avaliativo da Trilha Formativa</p>		

Fonte: a autora.

Em suma, os momentos formativos supracitados, consolidaram-se na trilha de ensino para a formação continuada de professores que fora desenvolvida nas primeiras trinta horas do curso de extensão ProfCAC-MAES e, posteriormente, analisada por meio dos questionários aplicados aos cursistas com as impressões sobre esta proposta, após vivenciá-la. Por fim, os momentos formativos foram organizados em forma de produto educacional para publicização e referência para novas reformulações e proposições para a formação de professores.

Após a aplicação da Trilha Formativa, denominada TeorizAção, nos moldes apresentados nesta seção, analisou-se seus resultados no intuito de levantar evidências quanto ao atendimento ou não do objetivo de aprofundar o aspecto do ensino integrado de *Formação Geral* nesta etapa do curso de extensão da Rede MAES (SOUZA; VIEIRA; CINTRA, 2020). Sobre esta análise trata a subseção seguinte.

4.3 Aspectos positivos e desafios da trilha formativa

Nesta seção se traz a análise da trilha comum ProfCAC-MAES, denominada TeorizAção, observando os aspectos positivos e desafios apresentados após sua

implementação. Para tanto se utilizou dos registros realizados por meio do questionário aplicado ao final dos encontros, em que os cursistas avaliaram o desenvolvimento do curso. O questionário em questão encontra-se nos apêndices desta dissertação.

Cabe registrar que os dez encontros, cumpridos integralmente em 30 horas, compreenderam atividades presenciais e *online*, conforme descrito nos quadros de planejamento da seção anterior, com especial enfoque em atividades de leitura, reflexão e iniciação à pesquisa científica, sobretudo no objetivo de subsidiar a ação docente a partir do reconhecimento de teorias críticas no âmbito da formação geral.

Para a análise, portanto, da efetividade da trilha diante dos anseios iniciais apresentados, foi aplicado questionário não identificado com o intuito de obter o máximo de informações sobre os aspectos positivos, negativos e sugestões de melhorias na perspectiva dos cursistas egressos do RE-MAES, público-alvo desta investigação. Assim, descrevem-se a seguir as contribuições identificadas (4.3.1) e os desafios (4.3.2), ambos numa relação entre os discursos apresentados e a teoria que embasa esta pesquisa, posteriormente, as considerações sob a ótica da pesquisadora (4.3.3) e conclusões do desenvolvimento da trilha (4.3.4).

4.3.1 Contribuições da trilha

Nesta subseção registram-se as contribuições de maior frequência apontadas pelo público-alvo após a implementação da trilha. A primeira contribuição identificada, no que concerne ao objetivo de analisar os aspectos da trilha que contribuíram para a efetivação de uma ação didático-pedagógica integrada, configura a categoria Aprofundamento Teórico (4.3.1.1), e diz respeito ao reconhecimento da presença de elementos teóricos de formação geral para o desenvolvimento do pensamento crítico. A segunda contribuição identificada refere-se à Iniciação em Pesquisa Científica (4.3.1.2), reconhecendo-a enquanto um elemento da trilha que somou para o desenvolvimento dos cursistas.

4.3.1.1 Aprofundamento Teórico

Na categoria *Aprofundamento Teórico* foi possível perceber o entendimento dos cursistas de coautoria na proposta e atendimento às expectativas por estes apresentadas, quanto à busca de teorias que oferecessem maior robustez às práticas já desenvolvidas. Os registros abaixo evidenciam esta compreensão de corresponsabilidade da escolha por uma abordagem teórica:

[...] No RE-MAES a gente pediu que o próximo ano o curso trouxesse mais teoria e na PROFCAC-MAES isso foi contemplado. Você trouxe bastante teoria. (C1)
[...] Foi positivo o fato do curso ter sido desenhado e construído colaborativamente e com certeza a proposta foi o que o grupo, no momento da construção, intencionava aprender e desenvolver. (C3)

Estes excertos sinalizam o compromisso do desenvolvimento em pesquisa no caráter de atender ao anseio do grupo, que ao final da trilha se reconhece coparticipante das escolhas realizadas para a construção da trilha. A categoria sinaliza, assim, a forte presença de teorias em torno do objeto Educação, compromissadas com o desenvolvimento do pensamento crítico, conforme registram os excertos abaixo:

[...] houve um aprofundamento e isso foi facilmente identificado até pelas reações dos membros quando relatam suas percepções sem uma bagagem teórica. (C2)
[...] Para mim, houve uma mudança de postura, uma visão mais crítica em relação a ações que reforçam a competição, também considero que minha atuação está mais democrática, mais dialógica. (C5)
[...] despertou meu interesse em compreender melhor as reais contribuições das teorias críticas para o avanço tecnológico da prática pedagógica, além disso, percebo que o estudo, debate os impasses promovidos durante o caminho da proposta até o momento. E, isso é fundamental para que consigamos compreender nossas limitações, motivações e os porquês de ser ProfCAC-MAES. (C1)

As respostas indicam a exploração dos saberes numa dimensão de “ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta como a totalidade social” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 64), apontando, portanto, que o objetivo da trilha de promover o aprofundamento no aspecto do ensino integrado de formação geral por meio do reconhecimento de teorias críticas em torno da temática educação fora contemplado.

O alcance deste aprofundamento vai ao encontro do arcabouço teórico que embasa esta pesquisa, e sinaliza a emergência em apresentar os conhecimentos num sentido reflexivo das causas e determinantes de caráter histórico-social e político, a fim de evitar

um esvaziamento de sentido restrito à reprodução dos conhecimentos, conforme afirmam Araújo e Frigotto (2015):

Consideramos, entretanto, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação. (ARAÚJO; FRIGOTTO; 2015, p. 64)

Estes mesmos autores corroboram, portanto, para o entendimento de que as práticas educativas abarcam também as análises gerais que constituem os saberes do professor, levando-o à compreensão dos reais motivos de suas escolhas pedagógicas e metodológicas, ou seja, analisar criticamente no âmbito da formação geral sinaliza reconhecer o motivo de a escola ser como é hoje, de como sua identidade foi construída no decorrer do tempo e por quais condicionantes sociais se vê impellido a realizar determinada escolha metodológica.

Diante disso, importa perceber a totalidade que se constitui os saberes e sujeitos para escolhas pedagógicas e metodológicas que dialoguem com a utopia da superação da sociedade capitalista, na qual o saber é posto como um resultado a ser compreendido em sua utilidade e reproduzido, mas necessitando também ser refletido em diferentes perspectivas e reformulado continuamente. Este entendimento sobre as compreensões acerca do aprofundamento teórico com vistas à superação apresentadas na trilha Teorização pode ser percebido nos excertos abaixo:

[...] foi uma coisa que a trilha trouxe para gente de importante: de não ver a metodologia pela metodologia.(C4)

[...] Os conhecimentos com certeza foram muito válidos até para a compreensão dos mecanismos de conformação que regem a escola. (C5)

Os excertos sinalizam uma ação reflexiva sobre as metodologias de ensino, no sentido de problematizá-las quanto aos motivos de serem criadas, em quais contextos políticos e históricos para então compreender como “usá-las” em sua atividade de trabalho. Assim como aponta o reconhecimento de que há outros determinantes para “fazermos o que fazemos na escola contemporânea”, ou seja, os mecanismos de conformação que, antes desconhecidos histórico e socialmente, levam a uma atuação conformista e, por vezes, reprodutora.

Compreende-se, portanto, que esta categoria revela o atendimento ao anseio de inserir maior formação geral no curso ProfCAC-MAES, por meio de teorização crítico-reflexiva.

4.3.1.2 Iniciação em Pesquisa Científica

A segunda categoria de maior frequência faz menção ao reconhecimento da iniciação em pesquisa científica enquanto um aspecto favorável que contribuiu para o enriquecimento de saberes, conforme apresentam os excertos abaixo:

[...] quando fomos para prática, para escrita mesmo, é uma das coisas que me abriu muito a mente para o processo de escrita e eu penso que eu evolui. Depois da ProfCAC-MAES, eu consigo ler, eu consigo ter uma visão maior de como buscar informações relevantes e escrever de forma científica. (C2)

[...] o desenvolvimento da pesquisa agrega muito em conhecimentos e também pelos produtos que seriam os artigos que tem grande impacto no currículo do professor no mercado de trabalho.(C6)

Os discursos apresentados evidenciam algumas relações da trilha com a pesquisa enquanto recurso de ensino nas diferentes áreas do conhecimento de interesse do cursista, enquanto objeto de estudo por meio do reconhecimento das etapas para a construção de uma pesquisa e os demais elementos que a compõem e na construção do projeto de pesquisa que poderia ou não estar amparado no referencial teórico apresentado na trilha, mas que já teria se configurado como uma possibilidade de reflexão para o cursista.

Essas relações dizem respeito ao anseio de desenvolver professores no âmbito da formação científica, que colaborem para o desenvolvimento do ensino integrado que, conforme afirma Ramos (2012, p.124), demanda “opções pedagógicas que contemplem desafios, problemas e projetos” que permitam a compreensão, reflexão e reconstrução dos conhecimentos e desencadeiem em ações resolutivas. Uma vez compreendida e vivenciada a pesquisa, esta se torna recurso para aprender e ensinar a partir da problematização da realidade concreta, reconhecendo, assim, a relevância da pesquisa na formação de professores para a apreensão, problematização e ressignificação do mundo nos diferentes enfoques apresentados: política, ciência, história, métodos etc. Portanto, a frequência de excertos que constituem esta categoria sinaliza o reconhecimento dos cursistas quanto a tal abordagem numa combinação entre ensino e pesquisa que, nesta trilha, se relacionam ainda à extensão, haja vista o campo de pesquisa, que abarca a comunidade externa e o produto oriundo desta pesquisa que, igualmente, será disponibilizado ao público externo à instituição, constituindo assim o tripé ensino-pesquisa-extensão que fundamenta os Institutos Federais de Educação.

4.3.2 Desafios da trilha

Postas as contribuições identificadas em maior frequência, registram-se os desafios apresentados que configuraram as categorias: *Relação entre Teoria e Prática* (4.3.2.1) e *Condições de Trabalho* (4.3.2.2). A categoria *Relação entre Teoria e Prática* apresentou-se fortemente problematizado nas falas dos participantes e é compreendido como a abordagem das teorias sem uma aplicação imediata incorrendo num distanciamento do estudado e as práticas em sala de aula. A categoria *Condições de Trabalho*, por sua vez, refere-se à dificuldade de engajamento dos cursistas tendo em vista suas atribuições profissionais, conforme eles mesmos indicam. Seguem os apontamentos na subseção abaixo.

4.3.2.1 Relação entre Teoria e Prática

Conforme pontuado, os excertos pós-implementação da trilha evidenciaram a compreensão de que os cursistas sentiram um distanciamento entre os conhecimentos e a prática docente, conforme se vê abaixo:

[...] porque, assim, a gente estuda, né! e chega na escola é totalmente diferente. (C2)

[...] vejo a ação da ProfCAC-MAES ainda deslocada da realidade profissional. Isso dificultou a ressignificação de minha atuação profissional, principalmente em relação às minhas aulas. (C7)

Os excertos tornam evidente que a prática da pesquisa foi considerada, por vezes, deslocada da realidade docente, não a compreendendo como algo próprio da sua atuação, além de sinalizar a dificuldade em “aplicar” os conceitos de formação geral, outrora identificados enquanto lacuna, e que justifica a presente ação formativa. A pesquisa, e tudo que a compõe, inclusive em aspectos teóricos sob múltiplas perspectivas, pareceu sinalizar uma cisão entre a teoria e a prática, compreendendo aqui a prática enquanto aplicabilidade do conhecimento. Assim, o que antes da aplicação do produto fora apontado como necessidade, neste momento reflete um desafio que indica que a compreensão da submissão das técnicas aos seus condicionantes de caráter político e social, é compreendido como algo distante da prática docente, conforme sinaliza o excerto abaixo:

[...] o RE-MAES foi o auge de nós como cursistas porque a gente pode colocar na prática o que a gente tinha vivenciado até então, o curso PROFCAC-MAES, para

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. (C1)

A lógica citada pelo cursista, faz menção ao curso RE-MAES que explorou de maneira mais incisiva os métodos e técnicas de ensino possibilitando inseri-los na prática de trabalho. Sobre esta questão, percebe-se que ainda há um olhar muito focado no que pode ser útil, o que gerou um sentimento de que os conteúdos vistos não seriam úteis à pesquisa.

Observa-se que compreender as relações de sua própria prática numa totalidade social não pareceu ao público-alvo impactar no seu fazer em sala de aula e, portanto, a trilha lhes pareceu esvaziada de proposições úteis. Tais considerações sinalizam a necessidade de continuamente retomar as relações entre o fazer e as teorias na formação de professores, no intuito de subsidiar seu trabalho tanto na instrumentalização para a prática docente, no âmbito da formação específica, quanto no reconhecimento dos saberes gerais que regem sua prática.

4.3.2.2 Condições de Trabalho

Outro elemento que se constituiu desafio após a vivência da trilha e merece registro dada a frequência diz respeito à dificuldade de engajamento nas atividades propostas e baixa frequência aos momentos formativos, caracterizando certa rotatividade de cursistas a cada semana, conforme revelam os cursistas:

[...] a autoria para os professores que estão na educação básico é pesado hein. É cansativo. (C5)

[...] O curso PROFAC-MAES foi bem complexo, difícil e muito diferente das outras fases MAES e RE-MAES. E o meu contexto profissional também estava em outro nível, não tendo tempo para se aprofundar mais. (C3)

[...] aprendizagem baseada em pesquisa exige um processo e vários conhecimentos incluídos, um deles é a autoria que exige um nível de leitura, um certo tempo para se dedicar à leitura, estudo e escrita em si. Porém eu não vejo esse professor em condições de fazer isso, até por falta de tempo mesmo para se dedicar a isso. (C2)

[...] os professores estão muito é, como eu digo, 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 né, 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 e aprendizagem. (C5)

Os trechos acima revelam a dificuldade em participar efetivamente do curso

atribuída à indisponibilidade de tempo para realizar leituras, buscar informações e realizar registros, em função das demandas profissionais de cada cursista. A frequência destes registros sinaliza que a formação continuada de professores enfrenta, numa relação direta, o entrave posto pela sociedade capitalista de produção que, requer sujeitos capacitados, reflexivos, inovadores e não lhes oferece condições de trabalho para que isso ocorra de maneira efetiva. Um cursista que tenha que “produzir” em um número excessivo de aulas semanais, sobrecarga burocrática e emocional não se vê parte de um processo formativo que propõe lhe agregar conhecimentos enquanto sujeito, cidadão e professor, compreendendo a formação como um ato frequentemente impositivo e/ou cansativo.

4.3.3 Considerações sobre a trilha formativa

Os desafios apresentados na trilha apontam em 4.2.1 *Relação entre a Teoria e a Prática*, a expectativa, aparentemente frustrada demonstrada pelos cursistas, de que a formação de professores esteja diretamente ligada à preparação para a ação didática, ou seja, que evidencie elementos que lhes “ensine como ensinar”. Este entrave retoma a problemática apresentada no início desta pesquisa que se constitui no impasse de inovar numa sociedade globalizada por meio de novas propostas de ensino relacionadas à prática e ao mesmo tempo, ser capaz de compreender o contexto no qual estas necessidades surgem, no intuito de tornar-se mais crítico de suas próprias escolhas ao ensinar. Este não é um elemento que emerge apenas no âmbito do curso de extensão ProfCAC-MAES, mas um aspecto próprio das sociedades capitalistas, cujo foco está no produto, por vezes em detrimento das relações que se estabelecem na produção.

Importa pontuar que não se desconsidera a prática como elemento fundamental para o ensino, entretanto, para uma formação de caráter integrado, ela não se esgota em si mesma, e isto caracteriza a integração almejada. Toma-se, por exemplo, uma indústria em que o produto é fundamental e justifica a existência daquela instituição e, para sua concepção, é preciso conhecer os passos que se fazem necessários. Ou seja, é preciso reconhecer os meios de se produzir e realizá-los de forma precisa. Entretanto, se capacitar estritamente para executar bem suas atribuições para a excelência do produto não é o suficiente. Se o contexto de produção não for frequentemente avaliado em seus objetivos, as forças sociais que os conformam, as relações de poder que se estabelecem, os modos e

motivos de fazer, não haverá superação, mas mera conformação e reprodução, descaracterizando a perspectiva integral nesta pesquisa defendida.

Assim, diante desta analogia, entende-se que a trilha, ao ser revisitada para a concepção do produto final, apontou para a exploração de tal entendimento: o reconhecimento de práticas para o trabalho docente é tão fundamental quanto refletir sobre eles mesmos.

Diante disso, entende-se que a compreensão de contribuição ou não da proposta está intimamente ligada a este pensamento utilitário no âmbito da ação, que requer revisitações frequentes aos modelos formativos para superar a ideia de que um ou outro, teoria e prática, se faz mais importante.

A formação continuada de professores com base nos aspectos para o ensino integrado, conforme o referencial teórico utilizado, não visa proporcionar apenas a compreensão dos fundamentos da base produtiva que, no caso, é a ação do professor em sala de aula, e o aprendizado dos passos para o ensino integrado, diz respeito também ao “reconhecimento do quanto de história, economia, política e de cultura há nesse processo” (RAMOS, 2014, p. 22).

Assim, o desafio que se põe implica em como evidenciar a igual importância que tem os aspectos instrumentais que implicam a prática, evidenciados nas falas que compreenderam a ausência de elementos que oferecessem possibilidades para a resolução dos problemas cotidianos da escola como indisciplina e desinteresse de alunos, assim como novas formas de ensinar, numa tentativa de resolver problemas imediatos da sala de aula; quanto os elementos teórico-reflexivos que constituem socialmente úteis para o trabalho do professor.

Quanto ao desafio apresentado em 4.2.2 *Condições de Trabalho* retoma-se a necessidade de compreender a educação imersa por seus determinantes, uma vez que tais condições de trabalho são postas pela sociedade em que vivemos e a forma com que concebemos as formações, igualmente, as refletem.

Para tanto, realizar proposições formativas para professores em exercício há de se considerar suas realidades profissionais, num sentido de atender às especificidades postas, por meio da flexibilização de tempo e de recursos que otimizem encontros e discussões. Entretanto, se faz igualmente fundamental levá-los a refletir sobre estas mesmas condições numa esfera socioeconômica que sustenta estas relações de trabalho, ou seja, compreender que não se trata de uma responsabilização individual a dificuldade em cumprir prazos e engajar-se efetivamente na sua própria formação, mas que isto também é fruto de

determinantes sociais que resultam em formações aligeiradas ou impositivas, e ao compreendê-los, pode-se buscar formas de superá-los.

4.3.4 Resultados da avaliação da trilha formativa

Após categorização, análise e considerações acerca da trilha vivida, realizada junto aos cursistas da ProfCAC-MAES, e à luz da teoria que embasa a pesquisa, conclui-se que o percurso metodológico TeorizAção, desenvolvido junto aos participantes egressos do curso RE-MAES, foi capaz de promover avanços numa perspectiva de formação integral uma vez que foi reconhecida a exploração do conhecimento em suas diferentes dimensões, com base nos aspectos do ensino integrado propostos por Ramos (2012).

Apresentou maior enfoque no aspecto de Formação Geral, uma vez que fora evidenciada a necessidade deste aprofundamento na pesquisa exploratória, por meio de conteúdos acerca de Trabalho e Educação, apresentando ainda elementos próprios da Formação Específica do professor, como os métodos da Pedagogia Histórico-Crítica, a Problematização pelo Arco de Maguerez e a Iniciação em Pesquisa Científica, apresentados por meio de problematizações em múltiplas perspectivas e sustentados por teorias e conceitos.

Entretanto, a vivência da trilha evidenciou dificuldades de engajamento em função das demandas laborais dos cursistas, assim como menor enfoque na exploração de ações resolutivas para as dificuldades cotidianas da sala de aula, caracterizando, assim, a compreensão, por parte do público-alvo, um distanciamento da realidade docente.

Entende-se que este desafio apresentado nesta última relação merece destaque diante do referencial teórico utilizado, uma vez que as diferentes formas de se compreender a teoria e a prática, às vezes numa visão dicotômica, remonta ao que historicamente se apresenta na divisão entre o trabalho manual e intelectual, que necessita ser superada. Esta visão segmenta o conhecimento para atendimento às necessidades das classes historicamente constituídas na sociedade e apresentam essa cisão do conhecimento que, por vezes, desconsidera a prática como elemento fundamental que também constitui seus próprios conhecimentos e da teoria que não apenas explica a prática. Esta problemática é refletida nas expectativas apresentadas e apontam uma vez mais para outro elemento próprio da sociedade atual: o ensino para a utilidade imediata.

Estas considerações apontam para novas reformulações que visem concretizar

possibilidades para a formação continuada de professores, numa ótica da relação entre teoria e prática e os sentidos de utilidade que as constituem, concebendo ambas úteis para a constituição do profissional docente nas esferas humanas e laborais. A vivência da trilha apontou para a dificuldade em se oferecer formações que, conforme pontuado no início desta pesquisa, atendam ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, visando a autonomia intelectual e o pensamento crítico em articulação com as necessidades mais imediatas da prática docente, haja vista o tempo proposto para a formação, considerado aqui ínfimo para tamanho anseio, assim como as concepções culturalmente estabelecidas acerca da formação continuada de professores e seus objetivos.

Portanto, entende-se que o anseio em propor ações formativas para professores sob a ótica do ensino integrado foi atendido, uma vez evidenciada a presença de todos os elementos no planejamento de ensino e articulações da trilha, entretanto, sua efetividade aponta para um trabalho contínuo de reformulações, que não se resume a uma formação localizada, mas constitua-se numa relação entre consistência e perenidade, com a qual todos os aspectos do ensino integrado sejam contemplados num equilíbrio, colaborando para a superação de uma cultura de formação estritamente prática, em referência à Formação Específica ou estritamente teórica, na Formação Geral, mas enfim integrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou-se no intuito de investigar como ocorrem as formações continuadas para professores no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, no sentido de compreender se os aspectos propostos para o Ensino Integrado, diretriz dos Institutos Federais de Educação, têm sido contemplados, e em que medida.

O objetivo geral, portanto, foi de analisar os aspectos do Ensino Integrado no curso de extensão RE-MAES ofertado pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), propondo-lhe intervenção por meio da trilha formativa TeorizAção, no curso de extensão ProfCAC-MAES, desenvolvido com os cursistas egressos do RE-MAES. Realizaram-se estudos em torno do tema Trabalho e Educação, numa ótica histórico-crítica. Verifica-se que o objetivo inicial fora contemplado, uma vez que foi realizado levantamento sistemático da literatura, dos elementos pedagógicos e curriculares e das dinâmicas ocorridas no curso RE-MAES em face dos aspectos do Ensino Integrado, propondo-lhe superação, no sentido de aprofundar suas características de Formação Geral, conforme necessidade apontada na pesquisa exploratória.

Quanto ao objetivo específico de (1) Investigar aspectos convergentes e divergentes dos princípios e práticas utilizados no curso RE-MAES com os elementos considerados para o Ensino Integrado, fora contemplado no capítulo 3 por meio das análises realizadas na fase exploratória da pesquisa na qual se registra a compreensão de toda a tecitura do curso de extensão RE-MAES e apontou, enquanto aspectos convergentes, a presença de todos os elementos reconhecidos pela base teórica para um Ensino Integrado, em diferentes níveis de aprofundamento. A divergência identificada, por sua vez, referiu-se à superficial abordagem dos aspectos de Formação Geral dos professores, no intuito de mobilizá-los às reflexões dos condicionantes sociais, históricos e políticos que os constituem enquanto profissionais.

Com o objetivo de (2) planejar e desenvolver junto aos professores egressos do RE-MAES um percurso metodológico integrado baseado nos princípios da educação humana integral, o texto traz uma proposta de intervenção (capítulo 4), a partir da explanação do percurso metodológico e suas bases enquanto uma forma de organização didática da trilha formativa TeorizAção organizada em momentos formativos.

Quanto a (3) analisar os aspectos do percurso metodológico que contribuíram para a efetivação da ação didático-pedagógica integrada, a investigação revelou que o aprofundamento proposto no âmbito da Formação Geral e o reconhecimento da pesquisa

científica colaborou para o desenvolvimento crítico-reflexivo dos professores, como eles mesmos revelam. Todavia, apresentou, ainda, o desafio de ressignificar a cultura estabelecida da utilidade somente de formações instrumentais em detrimento da utilidade social dos conhecimentos, haja vista este ideal nos princípios do Ensino Integrado, assim como as condições de trabalho do professor, para que reconhecidas, possam ser também objeto de superação.

A pesquisa partiu da hipótese de que uma formação docente, enquanto uma importante estratégia para ressignificar práticas, seria ela capaz de romper com o esvaziamento de sentido, além de oportunizar o reconhecimento de instrumentos para efetivar uma formação integral de professores em suas realidades distintas. Durante o trabalho foi possível confirmar, conforme apontado, o reconhecimento por parte dos professores-cursistas do rompimento do esvaziamento de sentidos, numa iniciação reflexiva acerca das tendências que os direcionam às práticas de trabalho. Entretanto, não houve reconhecimento, em sua totalidade, dos instrumentos apresentados enquanto possibilidades metodológicas e técnicas para a prática docente.

O problema de pesquisa, portanto, de “como oportunizar uma formação continuada de professores com vistas ao desenvolvimento integral?” Foi parcialmente respondido, uma vez que se problematizou, planejou, desenvolveu e vivenciou uma possibilidade formativa amparada nos aspectos próprios da Educação Integral, que apresentou avanços, assim como novos desafios. Compreendeu-se que o desenvolvimento de uma formação direcionada pelos aspectos do Ensino Integrado não se iniciou nem se encerrou na trilha proposta, uma vez que o RE-MAES, conforme evidenciado na pesquisa exploratória, já apresentava elementos desta vertente, ainda que em menor ênfase na Formação Geral e especial enfoque em Formação Específica. E não se encerra na trilha TeorizAção, haja vista os desafios apresentados. Entretanto, a intervenção proposta na pesquisa aponta uma possibilidade para posteriores reformulações e estudos.

A pesquisa realizou-se numa abordagem qualitativa e intervencionista, a partir dos procedimentos da pesquisa-ação constituída por quatro fases: diagnose, elaboração, execução e avaliação, apresentadas nos capítulos 3 e 4. A análise de dados baseou-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo, enquanto método para a organização e interpretação dos dados e apresentou por contexto investigativo o curso de extensão RE-MAES Rede de Formadores em Metodologias Ativas para o Estudante do Século XXI, vinculado ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Assim, foram levantados e analisados os dados iniciais no curso RE-MAES, por meio das narrativas de aprendizagem dos

formadores e artigo descritivo de cursista-formador, identificando as lacunas passíveis de intervenção e posteriormente, após o planejamento e aplicação da trilha TeorizAção foi utilizado o questionário de avaliação da trilha, registrado pelos cursistas.

As limitações apresentadas ao longo da pesquisa apontam para a necessidade de um trabalho perene de formação, que compreenda o desenvolvimento ao longo da vida, desmistificando e refletindo acerca do caráter utilitário, que sugere capacitações fragmentadas e que reforçam tal cultura no âmbito das formações docentes. De igual modo, sinaliza a necessidade de articular os aspectos de Formação Específica, de caráter frequentemente prático, e Formação Geral, frequentemente teórico, de modo equilibrado, uma vez que foram cindidos historicamente.

Convém ressaltar, ainda, o entrave, de cunho acadêmico, que impossibilitou a apresentação mais detalhada do desenvolvimento da pesquisa e suas bases epistemológicas, uma vez que há limitação de páginas no programa de mestrado. Sobre tal questão, ressaltase o aligeiramento enquanto um inimigo da apropriação das teorias e da dificuldade em relacioná-las com as práticas no interior das escolas, situação que reflete, ainda, a dificuldade de se propor uma formação integral na esteira do capitalismo.

Assim, reconhece-se a colaboração, assim como as limitações desta pesquisa para a efetivação do Ensino Integrado e reflexivo, compreendendo sua importância tendo em vista os poucos estudos aplicados na área, e sugere-se novos estudos que venham a aprofundar nos aspectos do Ensino Integrado de modo intervencionista, por meio de proposições pautadas no princípio da reflexão-ação-reflexão, que possam colaborar para o avanço das pesquisas na área de ensino e formação de professores da EPT.

Recomenda-se, assim, trabalhos futuros que considerem públicos maiores de investigação, ensaios sobre o currículo e as práticas pedagógicas em EPT que dialoguem com as bases conceituais da Educação Integral e formações com maior tempo de duração, constituindo uma perenidade, considerando que 30 horas é um tempo curto para promoção de grandes mudanças nas formas de pensar e agir do professor e possibilitando olhar com maior clareza para os resultados não imediatos, uma vez que a formação de professores é um encontro de pessoas que se desenvolvem e se significam por toda a vida.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723%3E>. Acesso em: 03 maio 2019.

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, v. 34, n. 3, p. 4–15, 2008. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262%3E> Acesso em: 10 jun 2019.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G.. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 mai.2019

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: 18 maio 2019.

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>.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara/SP, JM Editora, 1998.

DUARTE, Elaine Cristina Melo; JACOMELI, Mara Regina Martins. A educação integral na perspectiva Histórico-Crítica: para além da ampliação do tempo escolar. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP/ Vol. 27, n.56/ p. 562 - 574/ Set-Dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/11955/8350>/ Acesso em: 02 ago 2020

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015> > DOI: 10.1590/S0104-530X2010000200015.

FIGUEIREDO, L.C. **Revisitando as Psicologias**: Da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. São Paulo: Vozes. 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina** . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica** . 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C.. **Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em 01 jan 2019. Acesso em 02 ago 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular**. Tradução Romualdo Dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto** .7ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MALANCHEN, Julia; DUARTE, Rita de Cássia. Políticas públicas para formação de professores no Brasil: formação ou conformação ao ideário do capital? **Momento: diálogos em educação**. v. 27, n. 2, p. 15-34, mai/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8068>. Acesso em: 03 jun. 2019

MARX, K. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MATTAR, João. **Metodologias Ativas: para educação presencial, blended e a distância**. 1.ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas . Coleção Mídias Contemporâneas. In: Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

NOVIKOFF, C. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In: ROCHA, J.G. e NOVIKOFF, C. (orgs.). **Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo . In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente** . 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAIMUNDO, J. A.; FAGUNDES, M. C. V. Estado da arte sobre a formação de professores entre 2001 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal de periódicos CAPES/MEC. **Roteiro**, v. 43, n. 3, p. 891-918, 19 dez. 2018.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: In: RAMOS, Marise N. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Verbete Currículo Integrado. In **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. s.d. Disponível em; http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 02 ago 2019.

ROMÃO, J. E. Educação. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) Dicionário Paulo Freire . Belo Horizonte: Autêntica,. p. 150-152. Pedagogias de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 8-22, jul./dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**–10.Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. p. 152-158. jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica** . Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Airton Marques da. **Metodologia de Pesquisa**. 2º edição revisada. Fortaleza: EduECE. 2015.

SOUZA, Paula Renata Cameschi; VIEIRA, Azenaide Abreu Soares; CINTRA, Laessa de Almeida. ProfCAC-MAES: Comunidade de Aprendizagem Colaborativa entre Professores. **Repositório EduCapes**. jun. 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571022/2/ProfCAC-MAES_Comunidade%20de%20Aprendizagem%20Colaborativa%20entre%20Professores.pdf

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped**, 1995.

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

VIEIRA, A. A. S.; CHEDIK, 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: 01 maio 2019.

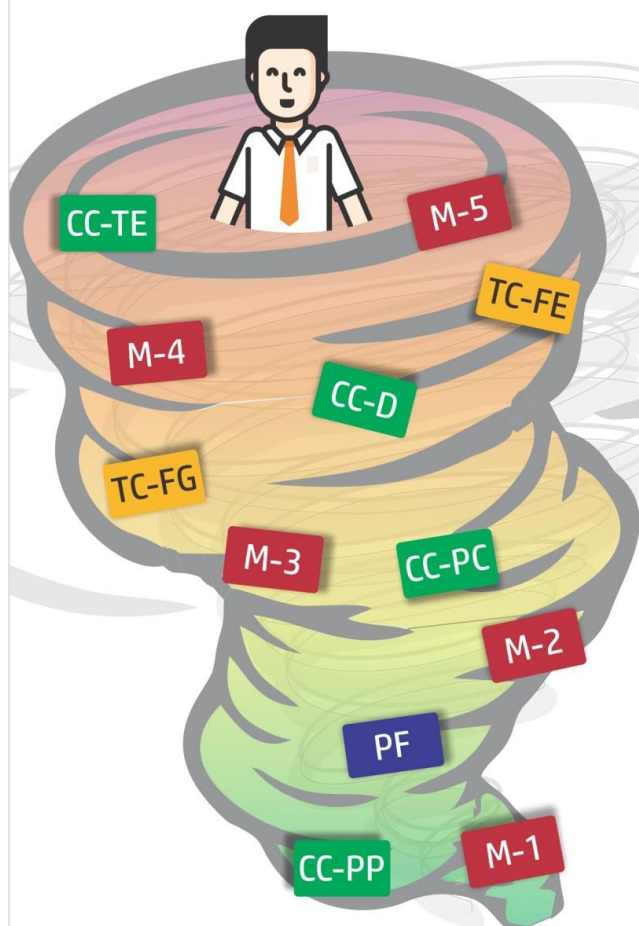
ZANONI, Nillyane Ostrovski David. **O contexto neoliberal e a formação continuada de professores**. Monografia. Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/53447>. Acesso em: 15 maio 2019

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Laressa Cintra de Almeida
Azenaide Abreu Soares Vieira
Paula Renata Cameschi de Souza

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação
continuada de professores



TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação
continuada de professores

Laressa Cintra de Almeida
Azenaide Abreu Soares Vieira
Paula Renata Cameschi de Souza

APÊNDICE A
PRODUTO EDUCACIONAL
CURSO DE EXTENSÃO PARA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES

Dissertação
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE
NA PERSPECTIVA INTEGRAL:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO INTEGRADO.

**PRODUTO
EDUCACIONAL**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

2020

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS CAMPO GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E
PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ORGANIZAÇÃO: Laressa Cintra de Almeida

Projeto gráfico (Capa e miolo): Paula R. C. Souza
(imagem: br.freepik.com/macrovector)

Pesquisa: Formação Continuada docente na perspectiva integral: uma proposta para o Ensino Integrado.

Local de Execução: Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Nova Andradina

QUALQUER PARTE DESTA OBRA PODE SER REPRODUZIDA, DESDE QUE SEJA CITADA A FONTE

A447t Almeida, Laressa Cintra de
TeorizAção: trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores / Laressa Cintra de Almeida, Azenaide Abreu Soares Vieira, Paula Renata Cameschi de Souza. – Campo Grande-MS, 2020.
23 p. : il. color. ; 29 cm.

Produto educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2020.

Orientador: Profa. Dra. Azenaide Abreu Soares Vieira.

Inclui referências.

1. Produto educacional. 2. Ensino Integrado. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Metodologia. 5. Formação Continuada. I. Vieira, Azenaide Abreu Soares. II. Souza, Paula Renata Cameschi de. III. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. IV. Título.

CDD 23. ed. 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Campus Campo Grande - IFMS
Bibliotecária: Paula F. K. Iseki Marques CRB1 – n. 2502



TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

SOBRE AS AUTORAS



LARESSA CINTRA DE ALMEIDA

Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS). Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação educacional. Especialista em Docência Universitária pela Faculdade Católica de Anápolis/ Faculdade de Filosofia São Miguel Arcanjo. Possui graduação em Psicologia - bacharelado pela Faculdade Anhanguera de Anápolis e Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Educação Regional Serrana. Experiência na área Educacional, em docência nos níveis Infantil, Fundamental, Médio, Técnico e Superior, formação docente, tutoria, coordenação e supervisão, Psicologia Clínica, Grupos e Escolar. Atualmente exerce atividade técnico-pedagógica na Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Campo Grande- MS.



TeorizAção

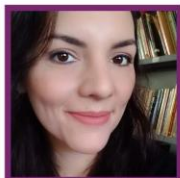
Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

SOBRE AS AUTORAS



AZENAIDE ABREU SOARES VIEIRA

Estágio pós-doutoral (2019-2021) na HAMK School of Professional Teacher Education. Pós-doutorado (UFMG, 2013) e doutorado em Estudos Linguísticos (UNESP, 2012); Mestrado em Educação (UCDB, 2007); Licenciatura em Letras Português/Inglês (FIFASUL, 1998). Professora e Pesquisadora do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) onde atua como docente no ensino Básico, Técnico, Tecnológico (EBTT) e na pós-graduação (lato e stricto sensu). É professora permanente do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMS). Como pesquisadora atua principalmente nas seguintes linhas: Formação de Professores para EPT, Metodologias de Aprendizagem Ativa, Currículo e Comunidade Profissional de Aprendizagem.



PAULA RENATA CAMESCHI DE SOUZA

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - ProfEPT/IFMS (2020), MBA em Planejamento e Gestão Estratégica pela Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER (2010) e Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008). Servidora pública no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - *Campus* Naviraí; atua na Unidade Naviraí da TecnolF - Incubadora de empresas do IFMS e faz parte do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e Núcleo de Pesquisas e Estudos em Aprendizagem Ativa na EBTT (NUPAT). Membro fundador do Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (IPEDI) desde 2012, onde auxilia no desenvolvimento de materiais didáticos e projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela instituição.



TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

APRESENTAÇÃO

No intuito de oferecer uma alternativa formativa que situe os conhecimentos no âmbito de formação geral de maneira mais veemente, intencionando a compreensão de que as dimensões histórico-sociais e políticas do conhecimento constituem um trabalho pedagógico mais fecundo que, conforme afirma Ramos (2012, p. 121), “ocupa-se em evidenciar, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento”, constitui-se a trilha formativa intitulada: Trilha de Ensino Integrado para a formação continuada de professores.

Trata de uma possibilidade formativa, passível de adequação e reformulação em diferentes contextos de ensino, que tenham por finalidade a exploração do aspectos propostos para o Ensino Integrado.

A trilha em questão considerou, para sua concepção, as seguintes relações: a) os elementos considerados pelo referencial teórico para o desenvolvimento do ensino de caráter integrado (RAMOS, 2012); b) os passos da Pedagogia Histórico Crítica enquanto método de ensino (GASPARIN, 2005); c) a Taxonomia Revista de Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2010) para escrita dos objetivos de aprendizagem; d) e os princípios de Alinhamento construtivo (BIGGS, 1996) para organização dos ambientes e atividades de aprendizagem.

Importa ressaltar que o referencial teórico propõe a integração e não a separação, tanto quanto aos passos da Pedagogia Histórico-Crítica quanto aos aspectos do Ensino Integrado, entretanto, como se faz necessário atentar para a intencionalidade pedagógica de cada encontro e os instrumentos propostos, são explicitados por meio de ícones e números somente os que contemplam os objetivos específicos, apesar destes elementos se articularem entre si em



TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

vários outros momentos do desenvolvimento da trilha.

Tendo por diretrizes os elementos apresentados, foram desenvolvidos dez momentos formativos, denominados TeorizAção.

A explanação aprofundada e modelos dos recursos de ensino e aprendizagem utilizados no percurso metodológico encontram-se acessíveis nos apêndices da dissertação Formação continuada docente na perspectiva integral: uma proposta para o ensino integrado (ALMEIDA, 2020).

ACESSE:

www.ifms.edu.br/campi/campus-campo-grande/cursos/pos-graduacao/mestrado-em-educacao-profissional-e-tecnologica/produtos-educacionais-e-dissertacoes-1

OU



Dissertação

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE
NA PERSPECTIVA INTEGRAL:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO INTEGRADO.



TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

No trabalho pedagógico, importa restabelecer o sentido de todo, reconstituindo as relações que o configuram na totalidade concreta da qual são pertencentes, de modo que seja possível apreender os conhecimentos por meio dos conceitos legitimados como ciência e suas relações históricas e sociais, numa tentativa de reconstituir os recortes da realidade em que a escola parece ainda se embasar.

(RAMOS 2008)

ASPECTOS DO ENSINO INTEGRADO

PF	Problematizar fenômenos em múltiplas perspectivas	Aborda por meio de perguntas, indagando nos diferentes campos do saber
TC	Teorias e conceitos	Apresenta o conhecimento científico por meio de teorias e conceitos nos âmbitos sociais, históricos e políticos, questionando suas razões e problemas e as teorias e conceitos diretamente ligadas à execução e finalidades.
M	Metodologia	Métodos e técnicas para a ação de ensino. A metodologia é explicitada numericamente, representando os passos da Pedagogia Histórico Crítica (PHC).
CC	Componentes curriculares	Currículo prescrito em diferentes eixos que se atravessam na exploração do objeto. A trilha aborda quatro eixos: Trabalho e Educação, Prática Pedagógica Pesquisa Científica e Dialogicidade.

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

PASSOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

M1. Prática Social Inicial	- Apresentação de objetivos e conteúdos; - Apresentação de conhecimentos prévios; - Reconhecimento das relações imediatas com o objeto.
M2. Problematização	- Análise da realidade percebida; - Questionamento em diferentes dimensões.
M3. Instrumentalização	- Apresentação do conteúdo sistematizado para assimilação e recriação.
M4. Catarse	- Síntese entre cotidiano e científico; - Nova postura diante do objeto.
M5. Prática Social Final	- Retomada do conteúdo; - Reconhecimento em nível superior; - Aplicação em contexto social.

A trilha considerou para seu desenvolvimento quatro eixos curriculares (CC): Trabalho e Educação, Prática Pedagógica, Pesquisa Científica e Dialogicidade. Cada eixo se desdobra em objetivos de aprendizagem no intuito de apresentar uma possibilidade para a formação continuada de professores em face dos aspectos do Ensino Integrado.

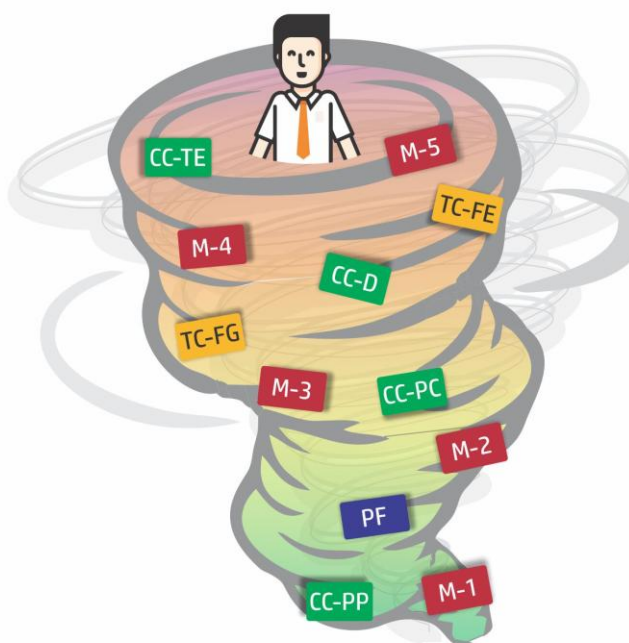
COMPONENTES CURRICULARES POR EIXOS E OBJETIVOS

CC-TE: Trabalho e Educação	- Discorrer sobre as relações históricas entre trabalho e educação; - Analisar a função social da escola; - Compreender os conceitos de politecnia e formação integral; - Analisar a organização e dinâmica da escola com base em teorias críticas.
CC-PP: Prática Pedagógica	- Vivenciar técnicas de ensino, aprendizagem e avaliação em ambientes híbridos; - Compreender metodologias que fundamentam a prática pedagógica crítica
CC-PC: Pesquisa Científica	- Construir matriz de pesquisa científica; - Escrever pré-projeto de pesquisa científica;
CC-D: Dialogicidade	- Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

Segue imagem representativa dos aspectos do Ensino Integrado e de suas subdivisões utilizadas para guiar o desenvolvimento da formação.



REALIDADE

Aspectos do Ensino Integrado e suas subdivisões identificadas na trilha formativa

PF	Problematizar fenômenos em múltiplas perspectivas
TC-FG	Teorias e Conceitos da Formação Geral
TC-FE	Teorias e Conceitos da Formação Específica
CC-TE	Componente Curricular de Trabalho e Educação
CC-PP	Componente Curricular de Prática Pedagógica
CC-PC	Componente Curricular de Pesquisa Científica
CC-D	Componente Curricular de Dialogicidade
M-1	Prática Social Inicial
M-2	Problematização
M-3	Instrumentalização
M-4	Catarse
M-5	Prática Social Final

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

Momento Formativo 1

Objetivos de Aprendizagem

- Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.
- Vivenciar técnicas de ensino, aprendizagem e avaliação em ambientes híbridos.
- Construir matriz de pesquisa científica.

DESENVOLVIMENTO

O que o Formador faz

- Apresenta a trilha formativa e seus objetivos.
- Explica os fundamentos e objetivos da matriz SWOT. **TC-FE**
- Conduz a construção e discussão da matriz SWOT.
- Apresenta o quadro de planejamento para escrita individual de cronograma de estudos.
- Apresenta o objetivo e exemplos de memorial formativo.

O que o Cursista faz

Presencial

- Comunica dúvidas, sentimentos, inquietações e entendimentos sobre a trilha formativa. **CC-D**
- Debate em dois, quatro e todos para construção da matriz SWOT com pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças do grupo. **CC-PP**

Online

- Planeja metas profissionais de curto, médio e longo prazo pela Matriz SWOT. **M-1**
- Preenche planilha de cronograma de estudo.
- Escreve o memorial formativo indicando o tema de pesquisa. **CC-PC**

Como o Cursista demonstra o aprendizado

Matriz SWOT.

Cronograma de estudo.

Memorial formativo.

Instrumentos nos Apêndices:

Modelo Matriz SWOT,

Memorial Formativo

Cronograma de estudos.

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

Momento Formativo 2

Objetivos de Aprendizagem

- Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.
- Vivenciar técnicas de ensino, aprendizagem e avaliação em ambientes híbridos.
- Discorrer sobre as relações históricas entre trabalho e educação.
- Analisar a função social da escola.

DESENVOLVIMENTO

O que o Formador faz

- Gerencia apresentações orais das matrizes SWOT individuais e Memorial Formativo.
- Indica autoavaliação a partir dos objetivos e critérios de avaliação da aprendizagem.
- Explica a construção do quadro KANBAN e apresenta questões motrizes. **PF** **M-2**
- Disponibiliza texto com os fundamentos ontológicos da educação. **TC-FG**
- Solicita registro em glossário dos termos desconhecidos.
- Orienta escrita de resumo do texto com base em questões motrizes.
- Coordena debate. **CC-D**

O que o Cursista faz

Presencial

- Apresenta a Matriz SWOT individual e o Memorial Formativo.
- Constrói o quadro KANBAN a partir das questões sobre trabalho e educação. **CC-PP**
- Apresenta as respostas registradas no quadro KANBAN. **TC-FE**

Online

- Realiza autoavaliação a partir dos objetivos de aprendizagem da trilha.
- Registra novos vocábulos em glossário coletivo.
- Realiza estudo sobre as relações históricas entre trabalho e educação. **CC-TE** Referências
- Escreve resumo do texto.

Como o Cursista demonstra o aprendizado

Rubricas de avaliação da aprendizagem.

Glossário em planilha digital.

Resumo

Instrumentos nos Apêndices:

Rubricas de avaliação, Modelo de Glossário e Modelo e questões do KANBAN

Referências:

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

Momento Formativo 3

Objetivos de Aprendizagem

- Discorrer sobre as relações históricas entre trabalho e educação.
- Vivenciar técnicas de ensino, aprendizagem e avaliação em ambientes híbridos.
- Analisar a função social da escola.

DESENVOLVIMENTO

O que o Formador faz

- Indica vídeos de curta metragem como referência para identificar problemas escolares e refletir sobre seus motivadores. **M-2** **Referências**
- Elabora questões motrizes de articulação do conteúdo dos vídeos com os fundamentos socioculturais e históricos de trabalho e educação. **PF**
- Orienta a discussão em grupo e registro de problemas e respostas às questões.
- Orienta registro de aprendizagem em forma de narrativa. **TC-FG**

O que o cursista faz

Presencial

- Assiste os vídeos de curta metragem.
- Constrói mapa conceitual em flip chart de problemas escolares implícitos nos vídeos.
- Apresenta mapa com os problemas identificados em articulação com a teoria. **CC-TE**

Online

- Escreve narrativa de aprendizagem.

Como o cursista demonstra aprendizado

Mapa Conceitual em Flip Chart.
Texto narrativo.

Referências:

Escola Democrática. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=AgfiBJyAMKs>>
Curta Metragem Alike. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=gR2oiwVbiyY>>
Formação Continuada de Professores: Trabalho com Língua, Arte e Cultura Terena. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=d7z0vPIglhI>>

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

Momento Formativo 4

Objetivos de Aprendizagem

- Discorrer sobre as relações históricas entre trabalho e educação.
- Analisar a função social da escola.
- Compreender os conceitos de politecnia e formação integral.

DESENVOLVIMENTO

O que o Formador faz

- Indica vídeo sobre as relações históricas entre trabalho e educação; **CC-TE** **Referências**
- Apresenta situações cotidianas da escola e a questão motriz: de que forma a dinâmica social do trabalho se assemelha e difere entre os tempos de Marx e os tempos atuais? **PF**
- Organiza debate em forma de brainstorming.
- Indica texto que aborda os conceitos de politecnia e formação integral. **TC-FG** **Referências**
- Orienta a leitura do texto e a escrita de resenha e glossário. **M-3**

O que o Cursista faz

Presencial

Assiste ao vídeo
Registra respostas à questão motriz em post it.
Debate e organiza quadro das respostas registradas em post it. **CC-D**

Categoriza e apresenta as respostas.

Online

Escreve resenha do texto.

Como o Cursista demonstra o aprendizado

Glossário em planilha digital.
Resenha.

Referências:

ARAÚJO, R.M.L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado.
Diálogos com Marx. EDUCAÇÃO E TRABALHO. Virgínia Fontes, Caio Antunes e Daniel Cara. TV Boitempo. Desde 14:14 a 59:45 minutos. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=lbd-njzb-lg>>

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

Momento Formativo 5

Objetivos de Aprendizagem

- Analisar a organização e dinâmica da escola com base em teorias críticas.
- Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.

DESENVOLVIMENTO

O que o Formador faz

- Organiza a turma em dois grupos.
- Apresenta a situação de uma escola que oferece educação profissional integrada ao ensino médio **TC-FG**
- Elabora as questões motrizes: quais aspectos do currículo e das práticas da escola evidenciam as determinações históricas da relação entre Trabalho e Educação? quais práticas educativas representam tais determinações neste contexto escolar? **PF** **M-2**

O que o Cursista faz

- Debate. **CC-D**
- Registra em Flip-Chart respostas às questões em articulação com as teorias. **CC-TE**
- Apresenta as respostas e possibilidades de intervenção.

Como o Cursista demonstra aprendizado

Texto em Flip Chart.

Instrumentos nos Apêndices:

Situação-problema.

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

Momento Formativo 6

Objetivos de Aprendizagem

- Compreender metodologias que fundamentam a prática pedagógica crítica.
- Vivenciar técnicas de ensino, aprendizagem e avaliação em ambientes híbridos.
- Construir matriz de pesquisa científica.

DESENVOLVIMENTO

O que o Formador faz

- Apresenta os princípios e os passos da Pedagogia Histórico-Crítica. **TC-FE** Referências
- Apresenta relações da PHC com a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. **CC-PP** **M-3** Referências
- Propõe construção da matriz da pesquisa em quadro CANVAS. **CC-PC**
- Apresenta modelos de CANVAS.

O que o Cursista faz

Presencial

- Elabora a matriz da pesquisa no quadro CANVAS **PF**
- Apresenta a matriz da pesquisa.

Online

- Ajusta a matriz da pesquisa.

Como o cursista demonstra o aprendizado

Quadro CANVAS.

Instrumentos nos Apêndices:

Modelo CANVAS.

Referências

GASPARIN, J. L. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.
BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização com o arco de Maguerez: Uma reflexão teórico-epistemológica.

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

Momento Formativo 7

Objetivos de Aprendizagem

- Discorrer sobre as relações históricas entre trabalho e educação.
- Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.
- Escrever pré-projeto de pesquisa científica.

DESENVOLVIMENTO

O que o Formador faz

- Revisa os conceitos de Trabalho e Educação; **TC-FG** **CC-TE**
- Apresenta os princípios teórico-metodológico da pesquisa científica; **TC-FE**
- Orienta a escrita do pré-projeto de pesquisa.

O que o Cursista faz

Presencial

- Apresenta a matriz da pesquisa em quadro CANVAS. **CC-D** **M-4**

Online

- Escreve o Pré-projeto de pesquisa. **CC-PC**

Como o Cursista demonstra o aprendizado

Pré-projeto da Pesquisa.

Instrumentos nos Apêndices:

Estrutura para o Pré- projeto de Pesquisa.

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

Momento Formativo 8

Objetivos de Aprendizagem

- Escrever pré-projeto de pesquisa científica.
- Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.
- Vivenciar técnicas de ensino, aprendizagem e avaliação em ambientes híbridos.

DESENVOLVIMENTO

O que o Formador faz

- Apresenta os tipos de pesquisa quanto à natureza, abordagem, objetivos, métodos de investigação, procedimentos e coleta de dados. **CC-PC**
- Dá feedback e sugestões para a escrita do pré-projeto de pesquisa. **M-3**
- Orienta o planejamento da apresentação de seminário de pesquisa em padlet. **CC-PC**

O que o Cursista faz

Presencial

- Ajusta o texto do pré-projeto de pesquisa.
- Esclarece dúvidas quanto ao pré-projeto de pesquisa. **CC-D**

Online

- Organiza o padlet para apresentar o pré-projeto de pesquisa. **TC-FE**

Como o Cursista demonstra o aprendizado

Padlet

Instrumentos nos Apêndices:

Modelo do plano de apresentação do Pré-projeto de Pesquisa.

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação
continuada de professores

Momento Formativo 9

Objetivos de Aprendizagem

- Escrever pré-projeto de pesquisa científica.
- Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.

DESENVOLVIMENTO

O que o Formador faz

- Organiza e gerencia o tempo de apresentação das pesquisas.
- Dá feedback e sugestões para enriquecer o pré-projeto de pesquisa.

O que o Cursista faz

Presencial

- Apresenta o projeto de pesquisa. **CC-PC** **M-4**
- Comunica dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências. **CC-D**

Como o Cursista demonstra o aprendizado

Comunicação oral. **CC-PP**

Instrumentos nos Apêndices:

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação
continuada de professores

Momento Formativo 10

Objetivos de Aprendizagem

- Discorrer sobre as relações históricas entre trabalho e educação.
- Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências.

DESENVOLVIMENTO

O que o Formador faz

- Retoma os objetivos de aprendizagem pretendidos para o percurso formativo.
- Apresenta rubricas de autoavaliação da aprendizagem e do curso. **PF**

O que o Cursista faz

- Autoavalia a aprendizagem promovida pela trilha formativa; **M-5**
- Expõe avanços e desafios diante dos objetivos de aprendizagem pretendidos. **CC-D**

Como o Cursista demonstra o aprendizado

Rubricas de avaliação da aprendizagem. **CC-PP**

Instrumentos nos Apêndices:

Rubricas da Trilha Formativa.

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Produto Educacional é o resultado de uma reformulação da pesquisa aplicada realizada e apresentada por meio da dissertação Formação continuada docente na perspectiva integral: uma proposta para o Ensino Integrado (ALMEIDA, 2020) ao Programa de mestrado ProfEPT IFMS. Seu principal objetivo é de concretizar uma possibilidade de formação de professores apresentando alternativas de práticas pedagógicas que dialoguem com as bases conceituais da Educação Integral.

Conforme apresentado outrora, não se trata de um trilho a ser seguido, mas uma trilha que permite novos olhares e adaptações nos diferentes contextos de ensino.

O que se espera, portanto, é que esta Trilha de Ensino Integrado para a formação continuada de professores possa subsidiar o trabalho docente nas formações continuadas, assim como promover diferentes formas de pensar e agir do professor, possibilitando olhar com maior clareza para suas práticas de ensino, suas escolhas metodológicas e seus motivadores.

Portanto, este Produto não esgota as possibilidades de se operacionalizar a Educação Integral, mas se apresenta, sobretudo, como um ponto de partida para novas proposições, uma vez que a formação de professores é um encontro de pessoas que se desenvolvem e se significam por toda a vida.

Várias são as estratégias de ensino e nenhuma delas pode ser descartada a priori, seja por razões ideológicas ou por uma possível impossibilidade de eficácia.

Sendo assim, reafirmamos que cada procedimento de ensino, enquanto meio, pode servir, mais ou menos, para o desenvolvimento de práticas integradoras.

Araújo e Frigotto, 2015



TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

REFERÊNCIAS DO PRODUTO

- BIGGS, John. Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education. [s.l.]. v. 32, n. 3, p. 347. 1996
- FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gestão & Produção, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- GASPARIN, J. L. Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOUZA, Paula Renata Cameschi; VIEIRA, Azenaide Abreu Soares; ALMEIDA, Laressa Cintra de. ProfCAC-MAES: Comunidade de Aprendizagem Colaborativa entre Professores. Campo Grande: IFMS, 2020.

REFERÊNCIAS DOS MOMENTOS

Momento 2:

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34. p. 152-158. jan./abr. 2007.

Momento 3:

TRIGUEIRO, Andrea. Escola Democrática. 2010. (2m59s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=AgfIBJyAMks>> Acesso em: 07 ago. 2020.

ALIKE. In: No Limite da Razão. 2019 (10m02s). Disponível em

<<https://www.youtube.com/watch?v=gR2oiwVbiyY>>

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. Formação Continuada de Professores: Trabalho com Língua, Arte e Cultura Terena. 2015 (5m39s). Disponível em

<<https://www.youtube.com/watch?v=d7z0vPIglhI>>

Momento 4:

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

Diálogos com Marx - EDUCAÇÃO E TRABALHO. Virgínia Fontes, Caio Antunes e Daniel Cara. In: TV Boitempo. (De 14m14s a 59m45s). Disponível em

<<https://www.youtube.com/watch?v=lbd-njzb-lg>>

Momento 6:

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização com o arco de Magueres: Uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EdUEL, 2012.



TeorizAção

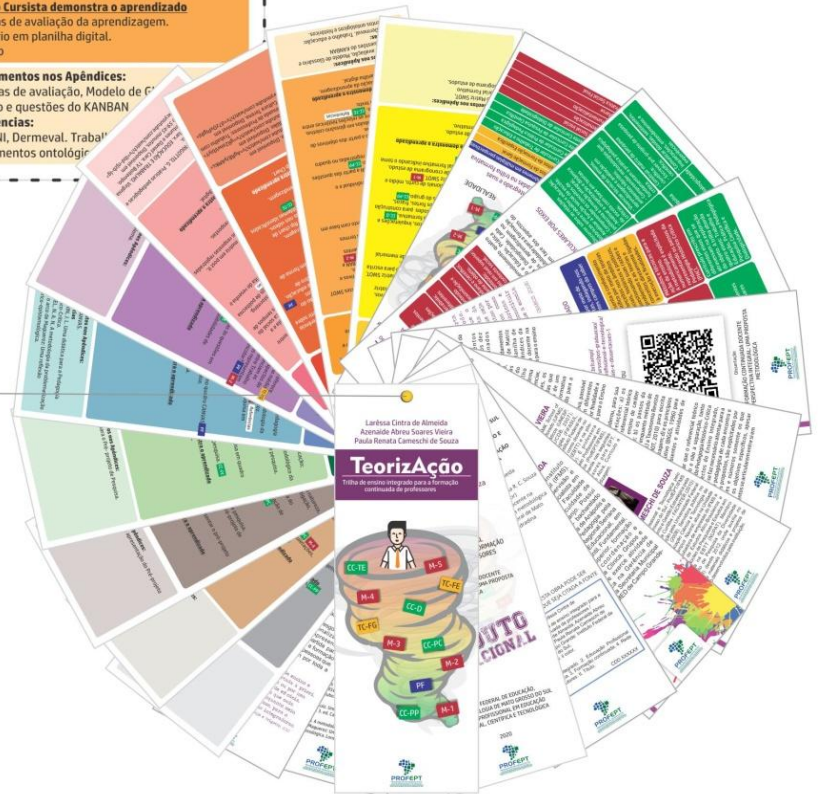
Trilha de ensino integrado para a formação continuada de professores

COMO FAZER

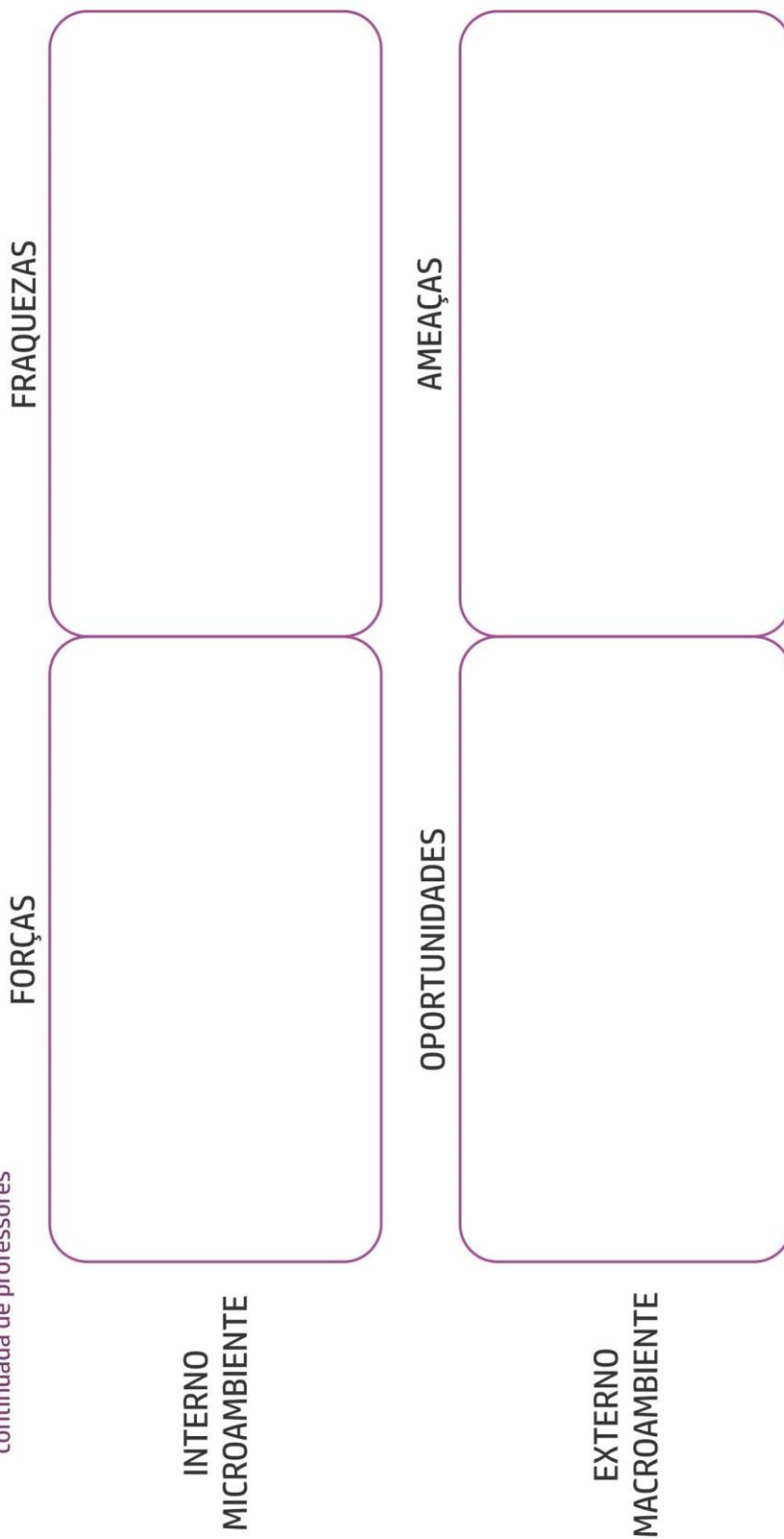
- 1) Imprimir os cartões. Dê preferência a um papel mais grosso.
- 2) Recorte como na imagem abaixo.



- 3) Fure os cartões no local indicado e prenda com colchete (bailarina)



AVALIANDO NOSSO GRUPO (MATRIZ SWOT)



DESCRIÇÃO: Primeiro individualmente e depois em grupo, analise os pontos fortes e fracos do grupo. Lembre-se que não são apenas mudanças desejáveis, mas pontos que enfraquecem a atuação do grupo. Posteriormente analise os aspectos externos, dos quais não se tem o controle, mas que podem significar ameaças ou oportunidades.

APÊNDICE D – KANBAN

QUESTÕES NORTEADORAS:

- 1- Em que se fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica e quais os passos fundamentais?
- 2- Em que se fundamenta a lógica dialética?
- 3- Qual a diferença entre metodologia, método e estratégia?
- 4- O que diferencia a educação profissional da profissionalizante?
- 5- O que é a Educação Integral?
- 6- Em que consiste o conceito de Politecnia?
- 7- O que significa a dualidade estrutural existente entre trabalho manual e intelectual?
- 8- Em que consiste o princípio educativo do trabalho?
- 9- O que é pesquisa-ação?
- 10- O que significa Aprendizagem baseada em problemas - AbProb?
- 11- O que significa Aprendizagem baseada em projetos - AbProj?
- 12- O que é aprendizagem por pesquisa?

EXEMPLO QUADRO KANBAN

Teorizaçã
Trilha de ensino integrado para a formação
continuada de professores

JÁ SEI

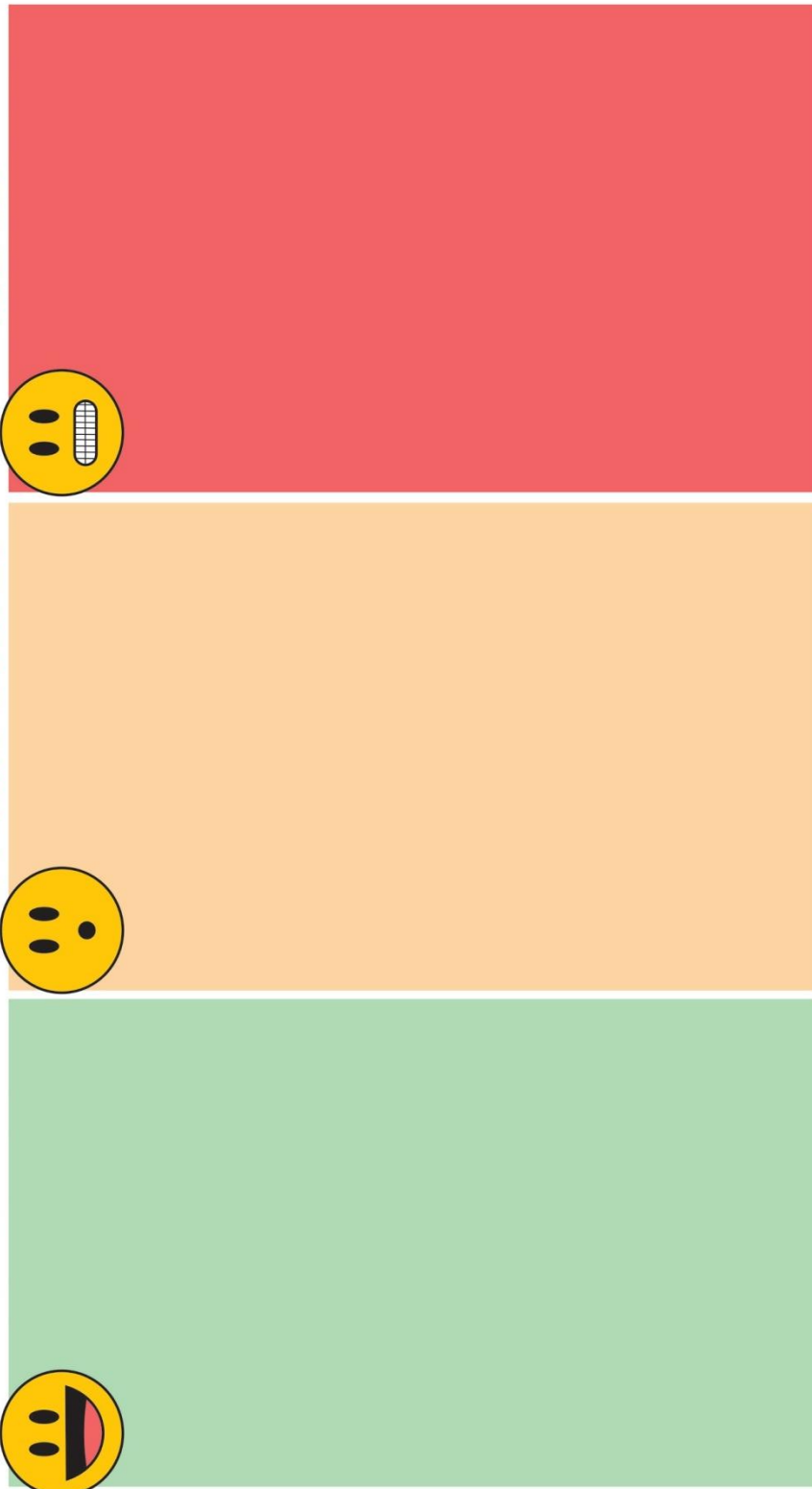


NÃO TENHO CERTEZA



KAMBAM DIAGNÓSTICO

NÃO SEI

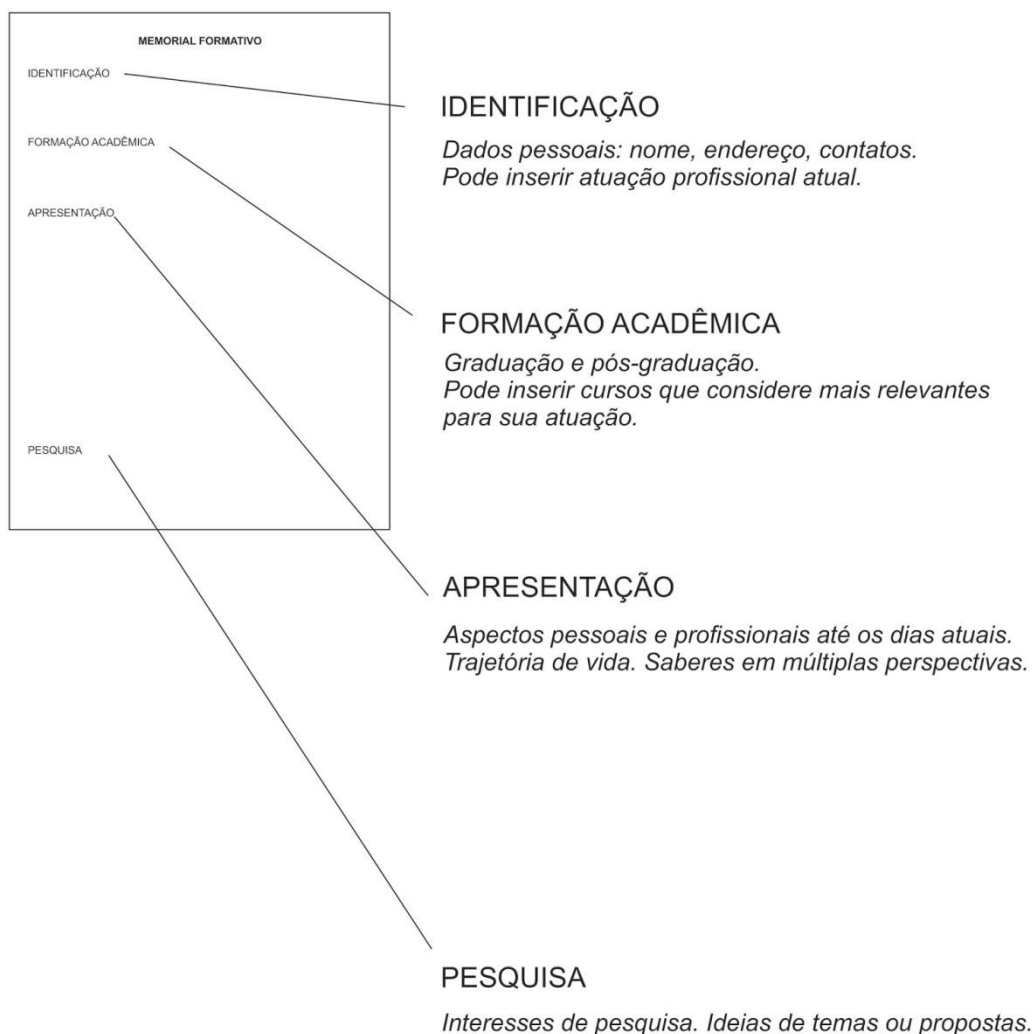


APÊNDICE E – TÓPICOS PARA CONSTRUÇÃO DE MEMORIAL FORMATIVO

TeorizAção

Trilha de ensino integrado para a formação
continuada de professores

MEMORIAL FORMATIVO



APÊNDICE F – SITUAÇÃO PROBLEMA

PROBLEMA GERADOR/ ÂNCORA

No município de Anápolis, estado de Goiás, está alocada a Escola Modelo de Ensino Médio e Profissional - EEMP.

A escola em questão oferece a educação básica a nível médio em um currículo articulado, que abarca disciplinas propedêuticas e profissionalizantes. Em virtude de sua localização geográfica oferece como opções de cursos: Química Industrial, Eletrotécnica e Eletromecânica; no intuito de atender à demanda do polo Agroindustrial, que abriga inúmeras indústrias na cidade.

A estrutura da escola conta com: nove salas de aula, laboratório de química, elétrica e mecânica industrial, laboratório de informática, pátio, sala da gestão e sala dos professores.

Márcia é a coordenadora da escola e narrou como está hoje a escola:

"A escola hoje conta com 270 alunos com faixa etária entre 15 a 18 anos, oriundos em sua maioria de escolas públicas de nível fundamental e filhos de trabalhadores da indústria e comércio. O corpo docente é composto por 12 professores de educação básica e 10 de educação profissional.

Os alunos permanecem na escola (e estágio) em tempo integral e as aulas são intercaladas entre as duas áreas de formação. A escola oferece encaminhamento ao trabalho durante o ciclo de formação, a partir de estágio obrigatório. Nesse estágio os alunos atuam em uma determinada seção, a fim de observar as atividades ali desenvolvidas.

Ao final desse ano realizamos um levantamento de dados para verificar o percentual de evasão e o mapa de desempenho dos alunos nas três séries. Desse levantamento foi possível perceber que, independente do curso, há um crescimento na evasão de alunos a partir da segunda série, baixo interesse nos estágios, por parte dos alunos (ainda que seja um grande interesse dos pais dos alunos); e queda de desempenho em ambas áreas de formação (básica e profissional). No entanto a evasão e baixo desenvolvimento no curso de Química tem sido preocupante, uma vez que a maior demanda de profissionais se dá nas indústrias farmacêuticas da região.

Os professores foram convidados a refletir a situação da escola, mas infelizmente não foi possível contar com a participação de todos em virtude das diferentes cargas horárias. Nessa reunião revisamos os documentos norteadores da instituição, em especial os registros de rotina, planos de ensino e matriz de trabalho. No entanto, ainda não tivemos avanços significativos."

MATRIZ CURRICULAR TÉCNICO EM QUÍMICA INDUSTRIAL - 3840 H

1ª série 1160 h	2ª série 1220 h	3ª série 1080 h
Língua Portuguesa - 160 h	Língua Portuguesa - 120 h	Língua Portuguesa - 120 h
Língua Inglesa -40 h	Língua Inglesa -40 h	Língua Inglesa -40 h
Educação Física - 40 h	Educação Física - 40 h	Educação Física - 40 h
História - 80 h	História - 40 h	História - 40 h
Geografia - 80 h	Geografia - 40 h	Geografia - 40 h
Matemática - 180 h	Matemática - 180 h	Matemática - 40 h
Biologia - 80 h	Biologia - 120 h	Biologia - 40 h
Química - 80 h	Química - 80 h	Química - 40 h
Física - 80 h	Física - 80 h	Física - 40 h
Filosofia - 40 h	Filosofia - 40 h	Filosofia - 40 h
Sociologia - 40 h	Sociologia - 40 h	Sociologia - 40 h
Informática - 60 h	Arte - 40 h	Tecnologia das fermentações - 40 h
Gestão de Sistemas Integrados - 40 h	Microbiologia Industrial - 40 h	Tecnologia dos polímeros - 40 h
Legislação - 40 h	Química Orgânica - 60 h	Sistemas de utilidades - 40 h

CONTINUA

CONCLUSÃO

Química Inorgânica - 60 h	Análise Qualitativa e Quantitativa - 60 h	Processos Químicos - 40 h
Físico-Química - 80 h	Análise Instrumental - 80 h	Processos Industriais - 40 h
	Operações Unitárias - 80 h	Controle de processos - 40h
	Equipamentos de trocas térmicas - 80 h	Biotecnologia de alimentos - 60 h
	Corrosão - 40 h	Biotecnologia Industrial - 60 h
		Controle ambiental - 40 h
		Análise de Perigos e Pontos Críticos de Controle(APPCC) - 40 h
		Boas práticas de fabricação (BPF) - 40 h
		Desenvolvimento de projetos - 80 h
	Estágio supervisionado - 400 h	

APÊNDICE H – MODELO DE TÓPICOS DE PESQUISA

Identificação:

Nome aluno:

Nome do Orientador:

Curso:

Identificação do Projeto

Título:

Áreas do Conhecimento:

Tema norteador:

Projeto:

Introdução:

- Contextualização (breve apresentação do tema e estado da arte);
- Problematização (problema/lacuna com embasamento teórico);
- Justificativa
- Objetivos geral e específicos
- Metodologia
- Estrutura do trabalho

Justificativa:

Justificar a relevância da pesquisa com base em autores, apresentar a problematização da pesquisa

Fundamentação teórica:

(apresentar os principais autores e conceitos que embasam a pesquisa)

Hipótese:

(relacionado ao problema, qual sua hipótese quanto às causas do problema?)

Objetivo Geral:

Objetivos específicos:

Metodologia de pesquisa:

(classificação da pesquisa quanto à abordagem, natureza, objetivos e procedimentos - relacionar a classificação segundo os autores que a apresentam)

Estratégia de ação:

(passo a passo de como será/foi a intervenção)

Cronograma:

(Cronograma das etapas do projeto)

- Levantamento bibliográfico
- Planejamento da ação
- Implementação da intervenção
- Coleta de dados
- Análise dos resultados
- Divulgação dos resultados (artigo - submissão a eventos ou periódicos)

Resultados esperados:

(quais os resultados esperados da intervenção conforme seus objetivos)

Impactos esperados:

(Quais os impactos da sua pesquisa para a sociedade e para a ciência?)

APÊNDICE I – MODELO DE TÓPICOS PARA SEMINÁRIO

Título da pesquisa

Autor

Orientador

Introdução

Contextualização (breve apresentação do tema e estado da arte);

- Problematização (problema/lacuna com embasamento teórico);
- Justificativa
- Objetivos geral e específicos
- Metodologia
- Estrutura do trabalho

Justificativa

Justificar a relevância da pesquisa com base em autores, apresentar a problematização da pesquisa

Objetivos

Apresentar objetivo geral e específicos

Fundamentação teórica

Apresentar os principais autores que embasam a pesquisa

Contexto da investigação

Apresentar o contexto onde a pesquisa foi aplicada

Metodologia

Metodologia da pesquisa

Discussão

Descrição do que foi realizado relacionando com os autores da fundamentação teórica

Resultados preliminares

Inserir os resultados obtidos da análise dos dados

Considerações finais

O que você concluiu até o momento em relação aos seus objetivos, não é a mesma coisa que os resultados.

Referências

Bibliografia consultada.

APÊNDICE K – MODELO DE RUBRICAS

Ser um educador agente social de transformação, que forme para além do mercado de trabalho				
Adoção do Diálogo como caminho metodológico	Utilizar procedimentos e métodos dialógicos	Suficiente	Bom	Excelente
DIALOGICIDADE	D2 Criar ambientes colaborativos e dialógicos (online e presencial)	Crio ambientes colaborativos e dialógicos em minhas aulas	Crio ambientes colaborativos e dialógicos em minhas aulas presencial e online, estabelecendo critérios de avaliação do nível de colaboração e diálogo	Crio ambientes colaborativos e dialógicos em minhas aulas presencial e online, estabelecendo metas e critérios de avaliação do nível de colaboração e diálogo
	D6 Dialogicamente, autoavaliar/avaliar o grupo de trabalho e a própria atuação.	Estabeleço metas e gerencio os prazos, avaliando minha evolução junto à ProfCAC-MAES	Periodicamente, estabeleço metas e gerencio os prazos, avaliando minha evolução e a da ProfCAC-MAES em relação aos objetivos e metas pessoal e profissional.	Quinzenalmente, estabeleço metas, gerencio prazos, avalio minha evolução e a da ProfCAC-MAES em relação aos objetivos e metas pessoal e profissional e compartilho dificuldades, propondo estratégias de superação.
	D9 Comunicar dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências	Participo ativamente das discussões na ProfCAC-MAES	Comunico dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências em assembleias na ProfCAC-MAES	Comunico dúvidas, sentimentos, inquietações, entendimentos e experiências em assembleias na ProfCAC-MAES e em narrativas
Reconhecimento do trabalho como princípio educativo	Reconhecer o trabalho como forma de aprendizagem	Suficiente	Bom	Excelente
TRABALHO E EDUCAÇÃO	TE1 Discorrer sobre as relações históricas entre trabalho e educação	Discorro o conceito de trabalho e sua relação com a educação.	Discorro o conceito de trabalho, da relação entre trabalho e educação e dualidade da formação manual x formação intelectual.	Discorro o conceito de trabalho, da relação entre trabalho e educação e dualidade da formação manual x formação intelectual discutindo possibilidades de superação.
	TE2 Analisar a função social da escola	Analiso a função social da escola nos referenciais da educação brasileira: LDB; PNE; PCN; BNCC	Analiso a função social da escola nos referenciais da educação brasileira sintetizando sua função social no contexto atual	Analiso a função social da escola nos referenciais da educação brasileira, sintetizo sua função social no contexto atual e explico o papel social do professor como agente de transformação
	TE3 Discutir o processo de construção dos documentos norteadores da escola	Identifico os documentos oficiais da escola que norteiam a prática pedagógica	Identifico os documentos oficiais da escola que norteiam a prática pedagógica e analiso os	Identifico os documentos oficiais da escola que norteiam a prática pedagógica analisando

CONTINUA

CONCLUSÃO

		aspectos restritivos da autonomia do professor	possibilidades de melhoria quanto a autonomia do professor	
TE4 Compreender os conceitos de politecnia e omnilateralidade ou formação integral	Diferencio os conceitos de politecnia e omnilateralidade.	Diferencio os conceitos de politecnia, omnilateralidade e a formação "no" e "pelo" trabalho de uma formação "para o mercado de trabalho"	Diferencio os conceitos de politecnia e omnilateralidade e analiso minha prática pedagógica quanto a uma formação para além do mercado de trabalho	
TE5 Evidenciar o perfil do profissional demandado pela sociedade e pelo mundo do trabalho	Descrevo com clareza o perfil do profissional demandado pela sociedade e mundo do trabalho.	Descrevo o perfil do profissional demandado pela sociedade e mundo do trabalho, enumerando os motivos históricos e sociais que resultaram na atual exigência.	Proponho estratégias para a formação integral discente e docente.	
TE6 Planejar ações pedagógicas a partir dos cinco passos da pedagogia histórico-crítica	Planejo projeto pedagógico a partir da prática social inicial seguindo para problematização, instrumentalização, catarse, prática social transformada	Planejo projeto pedagógico interdisciplinar a partir da prática social inicial seguindo para problematização, instrumentalização, catarse, prática social transformada	Planejo projeto pedagógico transdisciplinar a partir da prática social inicial seguindo para problematização, instrumentalização, catarse, prática social transformada	
TE7 Avaliar e justificar a atuação docente com base em teorias críticas	Explico as metodologias, os métodos e as técnicas de ensino utilizados com base nos princípios da teoria histórico-crítica	Explico e defendo as metodologias, os métodos e as técnicas de ensino utilizados com base nos princípios da teoria histórico-crítica	Explico, defendo e transfiro para múltiplos contextos as metodologias, os métodos e as técnicas de ensino utilizados com base nos princípios da teoria histórico-crítica	
Prática da pesquisa como norte pedagógico	Produzir conhecimento técnico-científico	Suficiente	Bom	Excelente
PESQUISA APLICADA	PA1 Compreender as etapas da pesquisa-ação ou intervencionista	Identifico os tipos de pesquisa segundo sua finalidade, abordagem, procedimentos e objetivos.	Diferencio os tipos de pesquisa, abordagens, procedimentos e objetivos identificando as etapas da pesquisa-ação e procedimentos para seleção de fontes e referenciais de pesquisa	Diferencio os tipos de pesquisa, abordagens, procedimentos e objetivos identificando as etapas da pesquisa-ação, procedimentos para seleção de fontes e referenciais de pesquisa e confiabilidade de coleta de dados
	PA8 Construir projeto de Pesquisa-ação ou intervencionista	Construo projeto de pesquisa-ação ou intervencionista segundo normas da ABNT	Construo e executo projeto de pesquisa-ação ou intervencionista	Construo, executo e publico os resultados da pesquisa-ação ou intervencionista.

APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO FINAL

1. Os conteúdos propostos para a ProfCAC-MAES atendem às suas expectativas de formação? Por quê? Em quais aspectos?

2. Em sua opinião, houve um aprofundamento de conhecimentos no curso ProfCAC-MAES em relação ao curso RE-MAES e MAES? Em quais aspectos?

3. Após estas 30 horas de curso, considera que houve alguma mudança em sua postura docente ou em sua prática escolar? Quais e por quê?

4. Em sua opinião, a carga horária do curso está adequada? Os encontros refletem os objetivos de aprendizagem propostos?

5. Considera esta proposta um avanço para os modelos de ensino? Recomendaria este curso a outros docentes? Por quê?

6. Registre em forma de texto suas impressões gerais sobre a Trilha vivida TeorizAção.