
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS CONTRIBUTOS DO PROJETO CURRICULAR INTEGRADO: ESBOÇO DE UMA PARCERIA BRASIL-PORTUGAL

Helena Maria dos Santos Felício

(Universidade Federal de Alfenas –Brasil)

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

(Universidade do Minho – Portugal)

Resumo: Este trabalho analisa as contribuições do Projeto Curricular Integrado (PCI) na formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Fundamental, a partir de experiências desenvolvidas no Brasil e em Portugal. Fundamentados nos pressupostos do currículo como projeto integrado, e no PCI como metodologia, construímos este estudo a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se da análise documental e de grupos focais para recolha de informações. Ponderando as especificidades dos contextos, em termos de formação, em Portugal o trabalho com o PCI está incorporado em uma unidade curricular e, no Brasil, está alocado em iniciativas do programa de iniciação à docência. Enquanto contribuição para a formação, os acadêmicos dos dois países indicam que o trabalho com o PCI permite: avançar na compreensão do currículo; ratificar a categoria ‘*professor pesquisador*’ como imprescindível na docência; suscitar a experiência do trabalho colaborativo; reconfigurar as ações pedagógicas na perspectiva de ‘atividades integradoras’. Assim, afirmamos que possibilitar ao futuro professor a experiência com o PCI é investir na melhoria do processo formativo, uma vez que o mesmo favorece a construção de competências profissionais necessárias às exigências do contexto escolar; o entendimento da relevância e significatividade dos processos de aprendizagem; a articulação da formação com os contextos de trabalho, conferindo sentido e relevância ao processo de formação profissional.

Palavras-chave: Projeto Curricular Integrado. Desenvolvimento Curricular. Formação de Professores.

1ST-CYCLE ELEMENTARY TEACHER TRAINING AND THE CONTRIBUTIONS OF THE INTEGRATED CURRICULUM PROJECT: THE OUTLINE OF A BRAZIL-PORTUGAL PARTNERSHIP

Abstract: This paper evaluates the contributions of the integrated curriculum project (ICP) to 1st-cycle elementary teacher training by

analyzing experiments developed in Brazil and Portugal. Based on the assumptions of curriculum as an integrated project and the ICP as a methodology, we have undertaken this study from a qualitative research approach, exploring document analysis and focused groups to gather information. Pondering the context specificities in training, in Portugal the work with the ICP is incorporated in a curriculum unit, whereas in Brazil it is found in initiatives of the initiation-to-teaching program. As for the contributions to teacher training, the faculty from both countries state that the work with the ICP allows us to better understand curriculum, ratify the teacher-researcher category as indispensable in teaching, stimulate collaborative experiences, and redefine teaching actions as “integrating activities”. Thus, we affirm that enabling future teachers to experiment with the ICP is to invest in improving the teacher training process as it helps develop professional skills necessary to school demands, understand the relevance and meaningfulness of learning processes, and link teacher training to work contexts, thus granting meaning to professional training.

Key-words: Integrated Curriculum Project; Curriculum Development; Teacher Training

Introdução

Este texto objetiva apresentar um estudo que investiga as contribuições do trabalho com Projeto Curricular Integrado (PCI)¹, enquanto metodologia formativa, no processo de formação inicial de professores para o 1.º Ciclo do Ensino Fundamental, a partir de duas experiências desenvolvidas: uma no Brasil e outra em Portugal.

No contexto contemporâneo, a formação de professores tem sido repensada por diversos países, sobretudo por reconhecerem este profissional como um sujeito central no processo educativo. De forma específica, em se tratando da formação inicial de professores para o nível de ensino indicado anteriormente, o campo tem sofrido transformações, seja no âmbito das políticas curriculares para a formação, seja nos constantes desafios, apresentados ao cotidiano das instituições educacionais, através das mais recentes reformas curriculares, que exigem um trabalho pedagógico, de tal forma potencializado, capaz de dar respostas mais significativas às exigências de aprendizagens integradas e globalizadoras.

Se o processo de aprendizagem no contexto educacional deve ser desenvolvido numa perspectiva integradora, inferimos que o futuro professor, em seu processo de formação inicial, tenha experiências significativas em que seja possível construir um referencial teórico e metodológico que sustente um trabalho pedagógico nesta mesma perspectiva. E, por isso, apostamos, enquanto formadores e investigadores do campo, no trabalho com o PCI, enquanto metodologia e construto formativo, que agrega uma mais valia ao processo de formação, nas suas diferentes valências do campo do conhecimento profissional, dos futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Fundamental.

No Brasil, o curso de Pedagogia é o principal responsável pela formação de professores para esta etapa. Em linhas gerais, suas Diretrizes Curriculares enfatizam que o curso deve oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, que a pluralidade de conhecimentos e saberes trabalhados durante o processo formativo do licenciado devem sustentar a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada (BRASIL, 2005).

Em Portugal, desde a implementação do Processo de Bolonha, a partir de 2007², a formação de professores para a Educação Básica ficou consignada na concretização de dois ciclos de estudos superiores. O primeiro, designado de “Licenciatura em Educação Básica” e o segundo, orientado, atualmente, para a construção de cinco perfis de nível de “Mestrado em Ensino” profissionalizante, que cobrem o espectro da Educação Básica “dos 0 aos 12 anos” (CNE, 2009), nomeadamente o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (dos 6 aos 10 anos).

Conforme refere o Artigo 6.º, do Decreto-Lei 79/2014³, “os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência têm como referenciais”, entre outros aspetos, “os princípios gerais constantes do n.º 1 do artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo”⁴. Desses princípios, salientamos os pressupostos da *alínea d*, que estabelece a necessidade de uma “formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática”; e a *alínea e* reforça a importância de uma “formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica”. Deste modo, consagra-se a necessidade de uma formação progressiva e integrada do conhecimento profissional docente na Educação Básica, assim como nos remete ao conceito de ‘isomorfismo pedagógico’ (MARCELO, 1999), que aponta para a aprendizagem

profissional a partir das experiências do próprio processo de 'aprender a ensinar', a 'tornar-se professor' (SILVA, 2011), ou seja, da formação inicial de professores, como procedimentos metodológicos adequados.

Embora a formação integrada esteja declarada nos documentos oficiais que norteiam a organização dos cursos de formação inicial de professores, tanto no Brasil como em Portugal, o que presenciamos, até mesmo por sermos docentes nestes cursos, é a predominância de currículos organizados pela lógica disciplinar de especialidades que pouco favorecem e/ou contribuem para o processo de formação integrada; que se encontram desfasados de um projeto de formação partilhado que contribua para a necessária 'preparação científico-pedagógica' e promova a desejada 'articulação teórico-prática'.

Formosinho (2009) reflete sobre os riscos que corre a formação de professores generalistas (como é o caso dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Fundamental), quando a mesma é desenvolvida em instituições de ensino baseada, estritamente, na especialização disciplinar. Para o autor, tais disciplinas se convertem em reflexo das especificidades das áreas dos professores formadores, promovendo "nos futuros professores uma concepção do currículo como justaposição de disciplinas e de práticas de trabalho fragmentado" (FORMOSINHO, 2009, p. 77) que não contribuem para a compreensão do caráter generalista da docência, que deve promover uma aprendizagem segundo um "enfoque globalizador e um pensamento complexo" dos processos e dos conhecimentos (ZABALA, 1989; 1999). E por ser de um nível elementar da escolaridade, contrariando ideias simplistas e de menor exigência, pelo contrário, como refere Roldão (2005, p. 17), deve defender "também, em absoluto, a exigência científica acrescida da formação *de todos os professores*, diferindo entre os ciclos e níveis apenas a ênfase ou o grau e campo de especialização - e nunca o nível científico".

Identificamos, como afirma Formosinho (2009), que nas Instituições de Ensino Superior, os professores formadores são os especialistas que cada vez mais sabem de um só tema no interior de sua disciplina, e cada vez menos sabem de outros temas de sua própria disciplina e, menos ainda, de outras disciplinas. Tal realidade, além de reforçar a justaposição dos componentes curriculares, acentua a dicotomia entre teoria e prática, cuja unidade se mostra necessária para a formação de qualquer profissional no nível superior.

No caso específico da formação inicial de professores, esta rígida realidade das instituições formadoras transfere a responsabilidade de

articular as dimensões da teoria e da prática aos professores que, em geral, se responsabilizam pela 'Prática Pedagógica' ou processos de 'Iniciação à Prática Profissional', enquanto componente curricular capaz de articular tais dimensões em experiências que se aproximam do exercício profissional da docência.

Desenvolvida, em geral, como um componente curricular isolado no interior dos cursos de formação inicial de professores, a 'Prática Pedagógica' é pensada na perspectiva de corroborar para que os futuros professores experienciem a docência no seu contexto real, ou seja, na escola, considerando que ela é o ambiente privilegiado de construção de saberes para a docência. Desta maneira, a 'Prática Pedagógica' assume diferentes formas metodológicas de desenvolvimento, a partir da compreensão dos professores formadores que por ela se responsabilizam. Ora, fique claro que somos por uma supervisão que não se confina aos momentos de estágio final, mas que se constitui como processo que deve sustentar a formação e a produção mútua de saberes dos seus protagonistas, promover o seu desenvolvimento profissional e participar na gestão e organização dos contextos educativos/formativos (ALARCÃO, 1996). Daí a necessidade de tornar realidade a dita 'formação em contexto', como uma "parceria colaborativa de escolas com investigadores e instituições formadoras, que se constituem em parte integrante de um processo formativo permanente" (ROLDÃO, 2005, p. 24).

Como professores e pesquisadores responsáveis por unidades curriculares em que a prática pedagógica se traduz no exercício de articulação, coerente e dialética, entre a teoria e a prática, cuja formação para o exercício profissional assume a sua centralidade, acreditamos que trabalhar com o PCI, enquanto metodologia formativa, contribui, significativamente, para a qualidade da formação inicial de professores do 1.º Ciclo da Educação Fundamental, considerando, inclusive, o caráter polivalente e generalista deste profissional.

Deste modo, em vista da necessidade de perceber, compreender, analisar e participar da construção do conhecimento sobre esta temática, nos colocamos, enquanto investigadores de diferentes países (Portugal e Brasil), na tentativa de compartilhar perspectivas formativas e buscar conexões com saberes constituídos para além do nosso território, na tentativa de construir um processo dialógico e colaborativo que sustente parcerias significativas para o campo, a partir de realidades distintas. Para tal, apresentamos neste texto, uma análise realizada a partir de duas experiências, uma no Brasil e outra em Portugal, que utilizam o PCI,

enquanto metodologia formativa, considerando as representações que os estudantes/professores em formação construíram neste processo.

O Projeto Curricular Integrado (PCI) enquanto metodologia formativa

A legislação que rege o processo de educação básica no Brasil e em Portugal, numa tradição histórica com algumas décadas, sobretudo aquela destinada aos níveis de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Fundamental, traz indicações para que o currículo escolar seja estruturado de forma integrada, a fim de ser superado o trabalho disciplinar que, por muito tempo, tem determinado estes sistemas de ensino.

Neste trabalho, assumimos a integração curricular,

como uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades da integração pessoal e social através da organização de um currículo à volta de problemas e de questões significativas, identificadas de forma colaborativa pelos educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas. (BEANE, 2002, p. 30)

Esta maneira de conceber o currículo difere, em sua essência, das abordagens do currículo disciplinar ou academicista. Nestas, os conteúdos disciplinares, previamente selecionados no interior de uma área de conhecimento, ao serem apresentados aos estudantes, em estruturas fragmentadas e descontextualizadas da realidade, acabam por serem assumidos como informações sem um sentido real e utilidade prática, apenas com finalidades confinadas em si mesmos. Ou seja, um estudante aprende não para melhor compreender-se a si mesmo e à realidade que o circunda, mas para obter resultados positivos nos exames.

A integração curricular, ao centrar o currículo na própria vida, no contexto e na problemática do cotidiano, trabalha “a partir de uma visão de aprendizagem como integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo” (BEANE, 2002, p. 29), organiza os diversos conteúdos disciplinares em interação com questões significativas para os estudantes, favorecendo as relações entre esses conteúdos, e a “sua utilidade convergente para compreender e agir sobre a realidade” (ROLDÃO, 2009a, p. 193).

Não se trata, somente, de uma metodologia diferenciada de trabalho. O cerne da integração curricular está na concepção de um currículo coerente, construído a partir de um princípio democrático, onde conteúdos e processos são articulados, permitindo que as experiências educativas, sempre diversas e plurais, adquiram um sentido pessoal e social - numa lógica de “currículo pertinente” (SOUSA; ALONSO e ROLDÃO, 2013), tornando-as significativas para a formação integral dos estudantes.

Para Alonso (2002) tal integração acontece quando todos os componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção estiverem conjugados, de forma sistêmica. Neste sentido, a autora explicita um modelo de integração curricular que articula as seguintes dimensões: (a) a diversidade dos estudantes com o seu potencial de aprendizagem e experiências prévias; (b) a pluralidade do conhecimento proveniente dos diferentes campos e domínios do saber e da experiência; (c) as potencialidades do meio envolvente local e global; e (d) a instituição educativa e os seus profissionais trabalhando de forma colaborativa.

De forma específica, esta proposta materializou-se em Portugal, a partir da construção do processo de investigação-ação colaborativa que resultou na gênese e desenvolvimento do ‘Projeto PROCUR - Projecto Curricular e Construção Social’ (ALONSO, 1998), que se tornou uma base metodológica e formativa para o desenvolvimento curricular e profissional, assim como para a melhoria das experiências formativas nas escolas, durante vários anos da década de 90, do século passado. Em boa medida, esta experiência coabitou e inspirou o movimento de “gestão flexível do currículo” (ROLDÃO, 1999; ME/DEB, 1999; ALONSO, PERALTA e ALAÍZ, 2001; VARELA DE FREITAS et al., 2001) que viria a resultar em mudanças curriculares, consignadas a nível nacional pela reforma designada de ‘Reorganização Curricular’ de 2001⁵.

De forma concomitante e em momentos subsequentes, durante anos consecutivos a experiência PROCUR foi levada à prática ao nível da formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho (SILVA, 2011), consolidando processos de Desenvolvimento Curricular e de Prática Pedagógica, que se traduziam, sobretudo, em experiências formativas de construção de PCI e de concretização de atividades integradoras nos contextos educativos. Estes instrumentos pretendiam desenvolver um trabalho curricular e pedagógico “consistente e continuado a este enfoque globalizador e

investigativo do conhecimento”, entendido como “muito mais exigente e rigoroso do que as formas pontuais, espartilhadas e superficiais de utilização da metodologia de projecto, que em muitos casos observamos”. É, sobretudo, “um caminho apropriado para melhorar a qualidade das aprendizagens, numa perspectiva competencial, ligando o saber ao saber fazer, o pensar ao agir, a autonomia e a participação, a formação pessoal e a social” (ALONSO, 2004, p.13).

Esses projetos concretizavam-se pelos princípios de ‘isomorfismo pedagógico’, que permitiam organizar o ‘aprender a ensinar’ (a ‘tornar-se professor’) através de propostas de construção do processo de desenvolvimento curricular e do conhecimento profissional, assim como orientavam muitas das experiências integradoras de aprendizagem escolar propostas nos contextos educativos pelos estudantes em formação.

Desta forma, o PCI não se constitui, somente, como uma metodologia diferenciada de trabalho. Segundo Alonso (2002), ele corresponde à compreensão do currículo como projeto integrado e flexível, em que o professor atua como mediador entre a cultura experiencial dos estudantes e o conhecimento escolar. Ele deve analisar o contexto de sua sala de aula, identificar às necessidades de aprendizagens dos estudantes, dando-lhes voz, envolvendo-os na investigação de temas e problemas e, concomitantemente, adequar o currículo oficial ao seu contexto educativo, possibilitando que eles se tornem o centro do processo de ensino e de aprendizagem.

Desta forma, o PCI se configura enquanto um projeto que se fundamenta em um desenho progressivo e aberto, coerente em sua organização, planejado e gerido de forma participativa e negociada, enraizado no contexto, baseado nas necessidades de aprendizagens dos estudantes, articulado em torno de problemas, estruturado de forma integrada, organizado a partir de atividades integradoras, acompanhado por um sistema de avaliação contínua e formativa (ALONSO, 2001).

A elaboração de um PCI requer a utilização de uma metodologia investigativa e cooperativa, enquanto princípio do projeto, que permite aos estudantes a construção do conhecimento por intermédio da reflexão e discussão, em que o professor assume uma atitude mediadora, exercendo também a função de pesquisador que está, constantemente, à procura de informação e em permanente reflexão. Neste sentido, questões como: *Quem somos? Quais são as nossas prioridades de ação? O que pretendemos? Como e quando vamos agir? Como nos organizamos? Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir, e o que conseguimos? Como e quando*

compartilhamos nosso trabalho com a comunidade educativa? – são reflexões que permitem aos professores e seus estudantes “colocarem-se numa postura de investigação e reflexão perante o currículo, de maneira a permitir adequação das orientações curriculares” (ALONSO, 2001, p. 12).

Desta forma, organizado em torno de um problema/tema, denominado aqui como ‘núcleo globalizador’, o PCI é planejado a partir de questões geradoras, das quais desencadeiam as ‘atividades integradoras’ que estruturam “os conteúdos e as competências a desenvolver em sequências de aprendizagem interligadas, orientadas para a investigação de problemas, com sentido e intencionalidade, e situando-as nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade” (ALONSO, 2002, p.77).

As atividades integradoras, entendidas como *espaço/tempo* privilegiado para a organização da aprendizagem do conhecimento escolar de forma globalizada e contextualizada, permitem a compreensão do currículo escolar em uma perspectiva que extrapola a sequência ordenada de conteúdos, e requer dos sujeitos envolvidos (professor e estudantes) uma postura de pesquisa e reflexão sobre o saber, a cultura e a realidade, de modo que o currículo seja assumido como algo dinâmico, onde professores e estudantes se encontrem como (re)construtores do mesmo.

Esta postura investigativa, reflexiva e colaborativa induzida pelo desenvolvimento do PCI é, por nós, considerada essencial no processo de formação inicial dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Fundamental, sobretudo porque os mesmos, ao exercerem a monodocência, necessitam, em seu fazer profissional, trabalhar com todas as áreas de conhecimento com os seus estudantes.

Desta forma, é necessário oferecer oportunidades para que os futuros professores vivenciem experiências formativas coerentes e substanciais que lhes “permitam atribuir significado pessoal e profissional às diferentes experiências que integram o currículo de formação” (ALONSO e SILVA, 2005, p. 43). Neste sentido, entendemos que o trabalho com o PCI contribui para que os acadêmicos mobilizem e articulem os conhecimentos trabalhados em todas as unidades curriculares do seu percurso de formação inicial, bem como àqueles relativos ao exercício da docência no contexto de trabalho.

Assim, neste processo de formação inicial, consideramos o PCI como um importante dispositivo formativo e metodológico, cujo desenvolvimento reduz a distância entre a teoria e a prática, que aproxima

o contexto da formação ao contexto de trabalho, que contribui para que os formandos se assumam enquanto sujeitos da formação na medida em que os mesmos precisam atuar como investigadores, reflexivos e colaborativos, a fim de responder aos complexos desafios da docência no 1.º Ciclo do Ensino Fundamental.

Percurso Metodológico

Ao analisar as contribuições do trabalho com o PCI na formação inicial de professores, a partir de duas realidades distintas – Brasil e Portugal – consideramos necessário, em um primeiro momento, descrever e compreender as experiências e os contextos nos quais as mesmas foram desenvolvidas.

Tanto no Brasil quanto em Portugal, neste momento, por iniciativa dos autores deste trabalho, no contexto atual da formação de professores realizada na Universidade do Minho (Portugal) e na Universidade Federal de Alfenas (Brasil), a experiência invocada sobre o PROCUR e a construção de PCI são fontes de inspiração e concretização de alguns processos formativos.

No Brasil, a experiência utilizada como referência para este estudo é desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁶, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), por intermédio do qual dez acadêmicas trabalham com o PCI em salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Alfenas, Minas Gerais.

Este grupo de acadêmicas, sob a orientação da coordenadora do PIBID/UNIFAL-MG (Pedagogia) e co-autora deste texto, atuam por um período de oito horas semanais na escola supra citada, das quais duas horas são destinadas ao desenvolvimento do PCI. Esta atividade é precedida/acompanhada por encontros quinzenais, destinados à formação das acadêmicas e à avaliação dialógica do processo vivenciado por elas no contexto escolar, sobretudo no que diz respeito ao envolvimento na construção e desenvolvimento do PCI.

Em Portugal, no âmbito de algumas unidades curriculares do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, trabalha-se uma abordagem teórico-prática sobre ‘Currículo, Desenvolvimento Curricular e Educação Básica’ e ‘Projetos Interdisciplinares de Investigação e Ação Pedagógica’, em que é possível estabelecer um diálogo com contextos educativos, onde

os estudantes concretizam várias experiências de formação. Em consonância com os interesses e as necessidades do grupo de crianças, com o próprio plano curricular estabelecido pelo professor da sala de aula, os estudantes culminam estas atividades propondo o desenvolvimento de uma unidade curricular, que apelidamos de ‘atividade integradora’, por referência aos princípios da construção do PCI e da “metodologia de investigação de problemas” (ALONSO e LOURENÇO, 1998). Esta ‘atividade integradora’ é concretizada ao longo de várias sessões de trabalho e procura dar respostas múltiplas aos questionamentos dos estudantes sobre determinadas temáticas que invocam os conhecimentos das diferentes áreas curriculares.

Num outro nível de formação, nos Mestrados de Ensino, no âmbito da Educação Básica, é possível propor, como um processo teórico-prático, a construção de uma proposta de PCI, tendo por base a definição e caracterização de um contexto real, que fez parte das experiências formativas prévias dos estudantes. Assim, de forma integrada, desenvolvem-se todos os conhecimento teóricos necessários para a elaboração de um trabalho prático, que consiste na construção de uma proposta de PCI para um contexto educativo em concreto, para um grupo específico de estudantes devidamente enquadrados do ponto de vista do seu desenvolvimento social, psicológico e curricular.

Respeitando as peculiaridades de cada contexto formativo, a intenção de analisar as contribuições que um trabalho com o PCI, enquanto metodologia formativa, pode agregar ao processo de formação inicial desses futuros professores, constitui-se como objetivo desta investigação desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, que se orienta para o estudo dos significados das ações humanas e da vida social, mediante a metodologia interpretativa (ARNAL, DEL RINCÓN e LAROTE, 1992, p.44-46), cujo objeto de investigação é formulado em termos de ação, que abrange os significados que lhe são atribuídos pelos atores e por aqueles que interagem com os mesmos.

Os procedimentos adotados para recolha de informações foram nos dois contextos foram: (i) a análise documental, com o objetivo de “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2001, p. 98) registradas em 10 relatórios, selecionados aleatoriamente; e (ii) a realização de dois grupos focais, com cinco participantes diferentes em cada grupo, com o objetivo de captar as representações das mais diversas naturezas a respeito da problemática em estudo (POWELL; SINGLE *apud*

GATTI, 2005, p. 7). Esses grupos focais foram registrados em áudio e, posteriormente, o seu conteúdo foi transcrito, transformando-se em um texto.

Os relatórios bem como os grupos focais foram direcionados a partir dos seguintes dimensões: ‘a construção do construto do PCI’ e o ‘PCI e o desenvolvimento profissional’, considerando, sobretudo, o processo inicial de formação.

Os textos relativos aos relatórios (identificados como R-01 a R-10) e à transcrição dos grupos focais (identificados como GF-01 e GF-02), constituídos enquanto unidades de registros, foram objeto de leituras para a seleção e organização de informações, consideradas significativas e pertinentes de serem codificadas e analisadas.

Tais registros foram selecionados a partir de uma codificação temática em função das orientações utilizadas para a confecção do material descrito acima, que foram assumidas, aqui, como categorias centrais de análise, das quais emanam indicadores considerados fulcrais na compreensão das contribuições do trabalho com PCI, enquanto metodologia formativa, no processo de formação inicial de professores para o 1º ciclo do Ensino Fundamental, a partir das duas experiências analisadas: uma no Brasil e outra em Portugal.

Para a análise das informações coletadas, nos servimos da ‘análise de conteúdo’, entendida como “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 2013, p. 44), configurando-se como procedimento relevante, sobretudo pela possibilidade de uma inferência reflexiva a respeito do objeto estudado, bem como a produção de um texto analítico.

O trabalho com o Projeto Curricular Integrado (PCI) na formação de professores: Diálogos entre Brasil e Portugal

Ponderando as especificidades do trabalho com o PCI no Brasil e em Portugal, os resultados evidenciam que, enquanto processo formativo, na experiência em Portugal o trabalho com o PCI está incorporado em unidades curriculares, tanto do curso de Licenciatura, quanto do Mestrado, atingindo a totalidade dos acadêmicos dos cursos. Ao passo

que, no Brasil está alocado em iniciativas desenvolvidas por um programa de iniciação à docência, restrito a um grupo específico de acadêmicos que se beneficia desta experiência.

Entretanto, os acadêmicos, tanto do Brasil quanto de Portugal, indicam elementos que, organizados em diferentes categorias, nos remetem às contribuições do trabalho com o PCI na formação inicial dos professores para o 1º ciclo do Ensino Fundamental. Tais categorias foram estruturadas, a partir das dimensões anteriormente indicadas, e apresentadas no quadro a seguir.

Importa referir que tais elementos identificados possibilitam-nos realizar uma primeira análise, que faz evidência aos aspetos essenciais flagrados nas reflexões que sujeitos envolvidos explicitaram nos relatórios e nos grupos focais. Outros, certamente, serão possíveis em distintos níveis de análises, no seguimento e aprofundamento da problemática deste texto.

Quadro 01: Categorias para análise

A contribuição do PCI para a formação inicial de professores	Dimensões	Categorias
	Compreensão acerca do constructo PCI	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade • Desenvolvimento de Competências • Articulação horizontal e lateral no currículo
	O PCI e o desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre a prática • Intencionalidade • Potencialidade da Atividade Integradora • Postura investigativa e reflexiva

Compreensão acerca do constructo PCI

Identificamos que a compreensão a cerca do constructo PCI, expressada nos textos analisados, evidenciam vários elementos que revelam o entendimento do mesmo enquanto proposta metodológica que

agrega sentido à formação e atuação do professor, sobretudo no 1º ciclo do Ensino Fundamental, caracterizada pela monodocência.

Dentre os diversos elementos, destacamos um avanço na compreensão do próprio currículo enquanto construção no cotidiano escolar em que a *flexibilidade curricular* é identificada como característica fundante desta proposta, permitindo a percepção de que este currículo pode ser estruturado em uma outra lógica, que não a disciplinar, mediante a “criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (ROLDÃO 2009b, p. 35), extrapolando, por assim dizer, a ideia de currículo como simples listagem de conteúdos a serem trabalhados, sequencialmente, em sala de aula.

Articulada a esta compreensão, identificamos a superação do trabalho com o conteúdo como um dado estático para atingir a promoção um trabalho educativo interdisciplinar, onde se é possível pensar as necessidades de aprendizagens dos educandos para então articular os conteúdos de forma integrada e na sua relação com o contexto, como podemos verificar no seguinte excerto:

Trabalhar com o PCI nos ajuda a inverter a lógica do currículo disciplinar, estruturado por disciplinas. Ao ser pensado a partir das necessidades dos educandos e de uma questão geradora, permite que esta inversão seja assumida de modo que podemos integrar a aprendizagem e pensar os conteúdos nas suas relações entre si e com o contexto. (GP-01)

Articulado à flexibilização, outro elemento evidente é o entendimento de que o trabalho educativo com o PCI deve ser realizado na perspectiva do *desenvolvimento de competências*, enquanto conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos, necessários para “um estar no mundo enquanto sujeitos ativos” (FREIRE, 1997) capazes de compreender, agir e reagir sobre a realidade. Entretanto, considerando o nível de escolaridade em questão (1º ciclo do Ensino Fundamental) tais competências se inserem em dimensões mais generalizadas, implicando, assim, a necessária transversalidade dos conteúdos escolares, de modo que estes possam incorporar os conhecimentos da realidade dos estudantes, como indicado a seguir.

O Projeto Curricular Integrado (PCI) permite trabalhar por competências porque é, sob diferentes pontos de vista, um projeto muito completo, interliga vários conteúdos de diferentes áreas, parte dos conhecimentos e da realidade próxima da criança, dando primazia ao seu interesse, permite a realização de uma aprendizagem integradora e a mobilização de conhecimentos. (R-01)

Alonso (2001) define estas relações como *articulação horizontal e lateral*, na medida em que os conteúdos curriculares das diferentes áreas do conhecimento são vinculados entre si e são contextualizados na experiência e nas concepções prévias dos estudantes, bem como na realidade em que vivem, de modo que estes possam encontrar sentido e relevância no que aprendem.

Entendemos que a compreensão destas questões relativas à construção do PCI atribui um significado a mais para o futuro professor, no sentido de que propicia a reflexão sobre o currículo e o entendimento de que sua organização, no contexto escolar, insere-se na perspectiva de uma *gestão curricular* que se expressa, muito mais, em um processo dinâmico de construção e realização, onde a autonomia do professor ganha relevância na medida em que este se considera como sujeito responsável pela (re)construção no cotidiano de sua sala de aula, do que na aceitação de um currículo escolar manifesto, muitas vezes, como estático e inflexível.

O PCI e o Desenvolvimento Profissional

Captar a contribuição de um trabalho com o PCI no desenvolvimento profissional, desde o seu processo de formação inicial, supõe apreender o potencial formativo que tal metodologia encerra em si, de modo que o mesmo não seja interpretado apenas como uma ‘atividade’ realizada no percurso de formação inicial, mas que seja considerado como instrumento formativo que ajude ao futuro professor compreender seu papel mediador do currículo, na condição de um “agente de desenvolvimento curricular” (MARCELO, 1999).

Neste sentido, uma primeira elucidação diz respeito à capacidade que o PCI tem de desencadear um processo contínuo de *reflexão sobre a prática*, que no processo de formação inicial se configura enquanto movimento que contribui para a construção do conhecimento sobre a docência por intermédio da relação dialética e compartilhada, entre teoria e prática e entre desses dois espaços formativos: a universidade e a escola (FELÍCIO, 2014).

O excerto a seguir indica que tal processo reflexivo se apresenta como necessidade *sine qua non* para o desenvolvimento do PCI e, conseqüentemente, como um elemento indispensável ao exercício da docência.

No que diz respeito à minha formação, elaborar um PCI permitiu-me perceber as suas potencialidades educativas e algumas dificuldades, e a necessidade de sempre refletir sobre as práticas para identificar qual o melhor caminho a seguir que permita aos alunos serem agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento. (GP-02)

Embora a reflexão sobre a prática seja um tema recorrente nas produções relativas à formação de professores, no interior do PCI ela assume o papel (re)construtor na medida em que permite ao professor identificar as limitações de suas proposições e os desafios que o processo de aprendizagem de seus alunos lhes apresenta, bem como o remete à proposição de atividades que desafiem, cognitivamente, os estudantes. Ou seja, trata-se de uma reflexão que, segundo Ghedin (2002), se expressa enquanto atividade intelectual teórica, que o permite tomar a consciência dos fatos, e enquanto atividade prática, que pressupõe uma ação efetiva que deve ter por resultado a transformação da realidade.

O movimento reflexivo, assumido nesta perspectiva da *práxis*, permite ao professor avançar em seu processo de (re)construção da prática pedagógica, de modo a superar a irracionalidade que, em muitos casos, marca as atividades de planejamento e desenvolvimentos das propostas realizadas pelo professor. Desta forma, a *intencionalidade pedagógica*, entendida como a ação consciente, planejada e executada pelo professor, adequada e significativa ao processo de ensino e de aprendizagem, apresenta-se como exigência ao professor, como é demonstrado neste excerto:

O professor deve ter sempre presente uma intencionalidade quando propõe uma atividade de modo que não sejam estabelecidas relações arbitrárias entre as mesmas e para que possa ampliar os significados construídos pelos alunos. (R-01)

Esta intencionalidade, enquanto aprendizagem do PCI para o desenvolvimento profissional, insere-se na capacidade do professor compreender-se enquanto gestor do currículo, ciente de que deve desenvolver uma “ação especializada, fundada em conhecimentos próprios, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (ROLDÃO, 2009b, p. 14-15), isto é, ter a intenção de promover um conjunto de propostas que promovam ativamente a aprendizagem significativa dos estudantes.

É neste sentido que o PCI, enquanto metodologia de trabalho pedagógico, caracteriza este conjunto de propostas como *atividades integradoras* que organizam o conhecimento de forma globalizada e

contextualizada na experiência dos estudantes, redimensionando as ações pedagógicas e dando sentido à aprendizagem significativa.

No constructo teórico-prático do PCI, as atividades integradoras como um conjunto de “atividades interligadas e articuladas, tanto vertical como horizontal e lateralmente, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceptuais e metodológicos das áreas ou disciplinas e outros existentes no meio envolvente” (ALONSO, 2001, p. 13), o que exige do professor um nível elevado de compreensão do seu papel nos momentos de planejamento e desenvolvimento do currículo em sala de aula.

A construção desta competência, por parte dos futuros professores, é reconhecida quando percebemos que, para eles, o PCI

[...] contribui grandemente na formação dos futuros professores, através da ótica de que os orientam para na sua futura prática profissional conceberem e potencializarem atividades integradoras, cujas estratégias cognitivas e metacognitivas desenvolvam competências de aprender a aprender. (R-03)

Deste modo, reconhecer que estas atividades devem potencializar um exercício interno e externo por parte dos estudantes, de modo que eles adotem um papel ativo e participativo nas atividades, e que sejam capazes de refletir sobre suas aprendizagens, é uma prerrogativa do PCI ao professor. Este, por sua vez, tem a responsabilidade de assumir a dinamicidade do currículo em uma atitude profissional de o (re)construir e (re)adequar ao contexto, ao mesmo tempo que deve desencadear nos estudantes uma mudança de valores e atitudes perante o conhecimento.

A *postura investiga e reflexiva* sobre o currículo foi um elemento de aprendizagem do desenvolvimento profissional docente, identificado pelos sujeitos como uma atitude imprescindível ao trabalho com o PCI que os coloca na categoria de professores investigadores. Tal postura, contrária àquela que privilegia a transmissão do conteúdo, exige do professor um posicionamento crítico diante do conhecimento e o reconhecimento de que todos são sujeitos deste processo.

O excerto a seguir indica a consciência diante do currículo que não se estrutura como fato, mas como projeto, conseqüentemente, passível de ser (re)estruturado.

É importante salientar a autonomia na tomada de decisões pela própria escola e professor, que adota uma postura investigativa e reflexiva sobre o currículo de modo a modificá-lo de acordo com as necessidades educativas e interesses apresentados pelos alunos. Uma vez que o PCI exige que o

professor seja pesquisador e ao mesmo tempo reflexivo de sua prática, pois nada está pronto. (GP-01).

No PCI, a atitude investigativa e reflexiva dos professores se constitui como um elemento central, permanente e indispensável que lhes “permite melhorar as suas práticas, mediante o desenvolvimento das capacidades de discernimento e de julgamento profissional, para decidir o uso correto das ações, nas situações concretas, complexas e problemáticas que caracterizam o ensino” (ALONSO, 2004, p. 19).

Considerando que as competências de investigação e reflexão são transversais ao perfil profissional docente e “se desenvolvem através de um processo continuado de investigação-ação-reflexão que permite uma reformulação das práticas em confronto com a teoria, na procura de estratégias inovadoras para melhorar o processo educativo” (ALONSO e SILVA, 2005, p. 53), o PCI contribui para a formação do professor-investigador que está na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona, sendo capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, questionar-se intencional e sistematicamente, com vista à sua compreensão e posterior solução (ALARCÃO, 2001) dos problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem, inerentes à sua atuação profissional.

Entretanto, não se trata de um processo individualizado. No interior do PCI, a atitude de investigação e reflexão é enriquecida e sustentada pela capacidade do desenvolvimento do *trabalho colaborativo* entre os pares “que os impliquem e responsabilizem, ainda que de forma diferenciada, nas decisões e processos organizativos e de construção do conhecimento, característicos da metodologia de projecto” (ALONSO, 2002, p.71).

O trabalho colaborativo, enquanto categoria do PCI, favorece a superação do individualismo que marca, em linhas gerais, o exercício da docência. Diferente do trabalho em grupo, o trabalho colaborativo se evidencia enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem centrada nos sujeitos envolvidos de modo que as conquistas sejam resultados do coletivo. Essa premissa resgata a docência enquanto experiência profissional desenvolvida por uma ‘classe’ comprometida com o processo educativo no conjunto da instituição escolar.

Considerações Finais

Pensar o PCI enquanto trabalho metodológico que contribui para com a formação inicial de professores para o 1º ciclo do Ensino

Fundamental, na perspectiva Brasil - Portugal, constituiu-se, em um primeiro momento, como desafio enfrentado pelos próprios professores/investigadores implicados neste processo que iniciaram um diálogo, a partir deste objetivo de estudo, com a convicção de que é possível problematizar ações formativas que se mostram convergentes na cooperação luso-brasileira.

Neste sentido, apesar das peculiaridades destes dois países, foi possível perceber que possibilitar ao futuro professor a experiência com o PCI, constituiu no investimento da melhoria do processo formativo, na medida em que o mesmo proporcionou a construção de conhecimentos teórico-práticos que se configuram em uma mais valia, tanto para a compreensão acerca do constructo PCI, como para o desenvolvimento profissional.

Uma primeira questão a ser evidenciada diz respeito à concepção mais alargada e flexível do currículo, na medida em que os futuros professores conseguem elaborar uma perspectiva mais consciente e esclarecida sobre o currículo pertinente para o contexto educativo, sobretudo para o 1º ciclo do Ensino Fundamental, onde é possível organizá-lo em uma lógica relacional e integrada, sem desconsiderar os conhecimentos estabelecidos para cada etapa, previstos nas diretrizes/orientações curriculares, superando a fragmentação e a rígida sequenciação.

A segunda questão evidencia a possibilidade da construção de competências profissionais necessárias às exigências do atual contexto escolar, que se mostra cada vez mais complexo e que exige dos professores a capacidade de decisões assertivas em prol de um currículo que proporcione uma aprendizagem escolar mais consênanea com a realidade do contexto envolvente, na compreensão de que a articulação horizontal e lateral do currículo são dimensões fundamentais para uma aprendizagem significativa.

Uma terceira questão aponta para o entendimento da relevância e da potencialidade das atividades integradoras que, a partir da metodologia investigativa, são fundamentadas, planejadas, desenvolvidas, avaliadas, oferecendo aos estudantes e ao próprio professor um percurso formativo caracterizado pelo trabalho colaborativo, onde todos são sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, há de se destacar que, para o desenvolvimento profissional, desde a formação inicial de professores, o trabalho com PCI, contribui para a aprendizagem de competências inerentes à atuação docente que,

ultrapassando o senso comum do fazer pedagógico, compromete-se com o exercício de uma profissionalidade pautada na intencionalidade e em uma postura investigativa e reflexiva, que deve caracterizar o professor enquanto um 'intelectual transformador'.

Referências

ABRANTES, P. Princípios, Medidas e Implicações (Decreto-Lei n.º 06/2001, de 18 de Janeiro). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica (Coleção Reorganização do Ensino Básico, n.º 01, 2001.

ALARCÃO, I. *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão. Coleção Cidine, n.º 1.* Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. P. (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior.* p. 21-30. Porto: Porto Editora, 2001.

ALONSO, L. *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola - Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação (Vol. I e II).* Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, 1998.

ALONSO, L. *A Abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas nas escolas básicas.* Braga: Universidade do Minho, 2001.

ALONSO, L. Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projeto PROCUR. *Infância e Educação. Investigação e Práticas,* n.º 5, 2002, p. 62-88.

ALONSO, L. *A construção de um paradigma curricular integrador.* Braga: Universidade do Minho, 2004.

ALONSO, L. (Coord.); PERALTA, H.; ALAÍZ, V. *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo.* Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.76), 2001.

ALONSO, L.; SIIVA, C. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. *Ser professor do 1º Ciclo - Construindo a profissão.* Braga: Edições Almedina, 2005.

ALONSO, L.; LOURENÇO, G. M. *Metodologia de Investigação de Problemas.* Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança / Projecto PROCUR (documento policopiado, pp.10), 1998.

- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D.; LATOREES, A. *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor, 1992.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2013.
- BEANE, J. A. *Integração Curricular: A concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. CNE/CP 5/2005. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CNE. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2009.
- FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como 'terceiro espaço' de formação inicial de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, p. 415-434, maio/ago. 2014.
- FORMOSINHO, J. Academização da Formação de Professores. In: FORMOSINHO, J. (coord). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, p. 73 - 92.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, B. A. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p.129-150.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de Professores - Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- ME/DEB. *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1999.
- ROLDÃO, M. C. Que educação queremos para a infância? In: ALARCÃO, I.; MIGUENS, M. (orgs.) *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios, 2009a.
- ROLDÃO, M. C. *Estratégias de Ensino: o saber e o agir dos professores*. Porto: Fundação Manuel Leão, 2009b.
- ROLDÃO, M. C. *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1999.

ROLDÃO, M. C. Formação de Professores, Construção do Saber Profissional da Profissionalização: Que Triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coords.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. (pp.13-26) Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança, 2005.

SILVA, C. *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional - Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento (Volume I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação, 2011.

SOUZA, F.; ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. *Investigação para um currículo relevante*. Braga: Edições Almedina, CIEC, 2013.

VARELA DE FREITAS, C. M. et al. *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma Reflexão Crítica*. Lisboa: Texto Editora, 2001.

ZABALA, A. El Enfoque Globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 168, 22-27, 1989.

ZABALA, A. *Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo. Una Respuesta para la Comprensión e Intervención en la Realidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 1999.

Notas:

¹ Denominado por 1.º Ciclo do Ensino Fundamental o processo de escolarização dedicado às crianças de 06 à 10 anos. Em Portugal intitulado como 1º Ciclo do Ensino Básico, e no Brasil, reconhecido como Ensino Fundamental I

² O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, aprovou o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário. Entretanto, procedeu-se à alteração do Regime Jurídico pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio (com Declaração de Retificação n.º 32/2014, de 27 de Junho).

³ Trata-se dos "princípios gerais e organização da formação", do atual regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. A mesma situação estava prevista no artigo 13.º (Princípios gerais de organização curricular) do Decreto-Lei n.º 43/2007.

⁴ Em Portugal, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo. Entretanto, sujeita a três alterações estabelecidas pelos seguintes articulados: 1.ª alteração, Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro; 2.ª alteração, Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto; e 3.ª alteração, Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto.

⁵ Esta reorganização curricular foi estabelecida no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (ABRANTES, 2001).

⁶ O PIBID, criado em 2007, é um programa gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), com o objetivo de elevar a qualidade da formação inicial de professores da educação básica, inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública e promovendo a integração entre educação superior e educação básica, mediante a concessão de bolsas aos licenciandos que dele participam.

Sobre os autores:

Helena Maria dos Santos Felício é Doutora em Educação pela (PUC-SP); possui Pós-Doutorado em Educação: Estudos da Criança (Universidade do Minho - Portugal). É professora no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas; Coordenadora da Pós-Graduação em

Educação na Universidade Federal de Alfenas; pesquisadora da área de desenvolvimento curricular e formação de professores.

Carlos Manuel Ribeiro da Silva possui Mestrado em Educação, com especialidade em Desenvolvimento Curricular (Universidade do Minho); Doutorado em Educação - Estudos da Criança, área de conhecimento de Currículo e Supervisão em Educação Básica. É professor do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologias Educativas no Instituto de Educação da Universidade do Minho; pesquisador na área de desenvolvimento curricular na Educação Básica, processos de integração curricular e inovação educativa e formação inicial e continuada de professores.

Recebido em: 01/08/2015

Aceito para publicação em: 30/11/2015