

As Licenciaturas Interdisciplinares: conceitos e fundamentos do processo formativo

Interdisciplinary Teacher Education Programs: concepts and foundations of the training process

Aline Souza da Luz¹
Universidade Federal do Pampa
alineluz@unipampa.edu.br

Maria Das Gracas Carvalho Da Silva Medeiros Goncalves Pinto²
Universidade Federal de Pelotas
profgra@gmail.com

Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez³
Universidade Federal de Pelotas
rita.cossio@gmail.com

Resumo: Propomos neste artigo sistematizar e analisar os conceitos e fundamentos de cursos de Licenciaturas Interdisciplinares (LI). A metodologia baseou-se na análise documental dos projetos pedagógicos de cinco cursos de Universidades Federais, um de cada região do Brasil. Dentre os achados, evidenciamos que os cursos reconhecem sua ênfase na formação de professores; contudo, apresentam diferentes concepções de formação pautadas, pelo menos, por três racionalidades: Técnica, Prática e Crítica. Também percebemos que os cursos buscam superar antigas dicotomias, como Licenciatura x Bacharelado. Entretanto, não percebemos uma unidade em relação à reunião das áreas de constituição dos cursos.

¹Universidade Federal do Pampa, Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

³ Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Palavras-chave: formação de professores; licenciaturas interdisciplinares; concepções de formação de professores.

Abstract: In this paper, we propose to systematize and analyze the concepts and foundations of the interdisciplinary teacher education programs. The methodology was based on document analysis from pedagogical projects of five programs from federal universities, one from each region of Brazil. Among these findings, we highlight that these programs recognize their emphasis on teacher training; however, they present different conceptions of educational background, which are guided, at least, by three rationalities: technical, practical and critical. We also noticed that these programs seek to overcome old dichotomies, such as “Licenciatura X Bacharelado”. Nevertheless, we did not find an agreement in relation to the grouping of the constitution areas in these programs.

Keywords: teacher training; interdisciplinary bachelor programs in education; training conceptions.

Elementos Introdutórios: situando a discussão

Nas últimas décadas é considerável a produção científica que aborda a temática acerca da formação de professores. Entretanto, quando se faz o recorte sobre os aspectos teóricos e os fundamentos dessa formação, são escassas as investigações.

Autoras como André (2009, 2010b) e Brzezinski (2014) apontam a diminuição de pesquisas que investigam os cursos de formação de professores, o desenvolvimento e as concepções que permeiam os processos formativos dos futuros professores. Ao concluir seu estudo das teses e dissertações da primeira década dos anos 2000, Brzezinski (2014) lança uma preocupação:

Incongruentemente, os trabalhos dos doutorandos e mestrandos deixam uma lacuna muito grande no tocante aos estudos teóricos sobre a formação docente, que possam verticalizar referenciais sobre o objeto: os fundamentos epistemológicos, didáticos e metodológicos da formação docente, bem como as concepções sobre formação de formadores de professores (BRZEZINSKI, 2014, p. 123).

As implicações da ausência deste tipo de pesquisas como anunciado por (BRZEZINSKI, 2014), fragilizam a construção de argumentos e conhecimentos consistentes sobre o campo da formação de professores no país.

Pretendemos com o presente trabalho contribuir no sentido de sistematizar e analisar os conceitos e fundamentos dos processos formativos adotados nas Licenciaturas Interdisciplinares (LI) de cinco cursos de Universidades Federais, uma de cada região do Brasil, a saber: Região Norte: Licenciatura Integrada em

Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (UFPA); Região Nordeste: Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos/Música (UFMA); Região Centro-oeste: Licenciatura em Ciências Naturais (UNB); Região Sudeste: Ciências-Licenciatura (UNIFESP) e Região Sul: Curso de Ciências Humanas - Licenciatura (UNIPAMPA). O processo metodológico contou como meio de coleta de dados a análise documental, tendo como fonte documental, os Projetos dos cinco Cursos (Pcs) selecionados.

As Licenciaturas Interdisciplinares - LI são cursos de formação de professores, em nível superior, constituídos por diferentes áreas do conhecimento e têm como premissa uma formação centrada no princípio da interdisciplinaridade. Foi possível constatar um aumento gradual de implantação das Licenciaturas Interdisciplinares em todo o território nacional, fomentadas principalmente pela política do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁴.

O interesse em pesquisar as Licenciaturas Interdisciplinares surge do fato desses cursos apresentarem-se como inovadores, pioneiros e como uma alternativa viável para a formação de professores historicamente desenvolvida no cenário nacional. Entendemos que a reflexão sobre as LI, sustentada por investigação produzida a partir da realidade brasileira, pode contribuir para melhor compreender estes cursos, esta formação, seja em seu contexto pedagógico ou político, buscando adensar os estudos do Campo da Formação de Professores.

Processo Metodológico para a Construção do Campo

O processo metodológico seguiu três etapas que se complementam. Na primeira, realizou-se um diagnóstico para localizar quais universidades públicas federais oferecem as Licenciaturas Interdisciplinares e as áreas do conhecimento que constituem os cursos. A opção por desenvolver o trabalho em instituições públicas diz respeito ao entendimento de que nossa pesquisa pode contribuir para qualificar esses espaços de educação socialmente referenciados⁵ e fortemente ameaçados, especialmente, nos últimos anos.

A fim de mapearmos onde estão e quais são os cursos de Licenciatura Interdisciplinar no país, acessamos o site do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/>). Identificadas as universidades, posteriormente, acessamos o site oficial de cada instituição durante o mês de julho de 2015.

⁴ O REUNI foi parte de um movimento de expansão universitária iniciado em 2003 e concluído em 2012. A Fase I, com o Programa Expandir I, que abrangeu o período de 2003 a 2006, teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal. Por sua vez, o período entre 2007 e 2009, no qual foi implantada a Fase II, foi marcado pela execução do REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o qual focou na reestruturação e expansão dessas instituições. A Fase III (2010 a 2012) focou no processo de integração regional e de internacionalização da educação superior.

⁵ A educação pública socialmente referenciada é aqui assumida como aquela que contrapõe-se aos critérios mercadológicos. Pressupõe considerar indicadores fatores socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais. (SILVA, 2009)

Na segunda etapa, buscou-se definir os cursos que seriam analisados. Utilizamos quatro critérios para esta definição. O primeiro pautou-se pela localização dos cursos, dado que a pesquisa busca a análise dos cursos de Licenciatura Interdisciplinar no cenário nacional. Dessa maneira, foi selecionado um curso em cada região brasileira. O segundo está relacionado com o caráter de exclusão. Foram excluídas as licenciaturas com temáticas específicas, como as Licenciaturas Interculturais, Indígenas, de Educação no Campo e, também excluimos, às licenciaturas realizadas na modalidade à distância.

O terceiro critério foi elencado pelas diferentes áreas do conhecimento. Consideramos o pressuposto de unidade dos cursos pela sua proposição em assumir a interdisciplinaridade no processo formativo. Por isso, foram escolhidos cursos das diferentes áreas do conhecimento. O quarto e último critério foi de caráter intencional, selecionando-se aqueles cursos que se mostraram mais interdisciplinares desde sua nomenclatura. Isto posto, chegamos aos cinco cursos escolhidos conforme consta no Quadro 1.

Quadro 1 - Cursos escolhidos

Região brasileira	Universidade	Curso
Norte	UFPA	Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (LIECML)* (Noturno)
Nordeste	UFMA	Licenciatura em Linguagens e Códigos/Música (LCC/Música)
Centro-oeste	UNB	Licenciatura em Ciências Naturais (LCN)* (Noturno)
Sudeste	UNIFESP	Curso de Ciências - Licenciatura (CC-L)* (Noturno)
Sul	UNIPAMPA	Curso de Ciências Humanas - Licenciatura (CCH-L)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

* Cursos com duas ofertas no mesmo Campus vespertino e noturno. São cursos duplicados Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens – LIECML (UFPA) e Curso de Ciências - Licenciatura (UNIFESP). A Licenciatura em Ciências Naturais (UnB) são dois cursos com códigos diferentes.

Na terceira e última etapa, definimos como meio de coleta de dados, a análise documental, tendo como fonte documental os cinco Projetos dos Cursos (Pcs) selecionados.

Na sequência, traremos reflexões a partir da análise propriamente dita que teve seu processo centrado nos fundamentos metodológicos na análise de conteúdo de Bardin (1995).

As Licenciaturas Interdisciplinares por seus Projetos Pedagógicos

Nos cinco cursos analisados, buscamos identificar nos Projetos de curso as racionalidades implícitas, modelos e concepção de formação de professores. Partimos do entendimento de que a formação de professores ocorre num processo contínuo e permanente, na perspectiva de “desenvolvimento profissional”,

tal como apresentada por Nóvoa (1992) e Garcia, C. (1999)⁶. Logo, não se esgota na formação inicial ou na formação continuada e supera a visão de que a formação constrói-se por acumulação de cursos (NÓVOA, 1992).

Compreendemos que a discussão teórico-conceitual sobre a formação de professores emerge da necessidade de fugir das opiniões de senso comum, ainda vigentes nas representações sobre a formação e a profissão dos professores. Ao situar esse debate, queremos desconstruir uma retórica que simplifique a formação de professores ao domínio do conhecimento específico (quem sabe pode ensinar) ou mesmo ao “treinamento” de técnicas didático-pedagógicas.

A existência de um debate mais profundo sobre a formação de professores contribui para a valorização da formação e profissão docente, pois evidencia tratar-se de uma profissão com saberes e conhecimentos próprios. Acreditamos que assim contribuimos para desconstruir uma retórica que simplifica a formação de professores, tais como: “qualquer um pode ser professor”, “dar aula é fichinha”, “quem tem conhecimento do conteúdo específico, sabe ensinar”, dentre outros. Tais concepções refletem uma simplificação da atividade docente e um desprezo pelo conhecimento teórico e pedagógico, dentre outros, que constituem a profissão de professor e sua formação.

Ao lado disso, reconhece-se que pode haver diferentes projetos e interesses para a formação de professores, pois, conforme Santos, Borges e Lopes (2019, p. 245), “[...] o terreno educacional é um território disputado por vários segmentos da sociedade [...]”. Essa constatação reforça a importância de pesquisas sobre que concepção de formação de professores e que fundamentos têm sido predominantes nos cursos de formação de professores, no caso aqui as Licenciaturas Interdisciplinares.

A partir dessas perspectivas, partimos para a análise dos projetos dos cursos. De maneira geral, os cursos assumem seus projetos como uma proposta de formação de professores:

O curso de Ciências Humanas – Licenciatura visa a formação de profissionais de ensino, capacitados para atuarem como professores em nível de Educação Básica: Ensino Fundamental, séries finais de 6º a 9º ano, nas áreas de História e Geografia; e no Ensino Médio nas áreas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia (UNIPAMPA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 44).

[...] o curso objetiva formar um educador capaz de atuar nas diferentes realidades educacionais, inserindo-se profissional e singularmente nelas, de modo a transformá-las a partir de suas especificidades, em direção a um ideal de educação democrática, libertadora e transformadora (UNIFESP, PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 17).

⁶ “O conceito desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada” (GARCIA, C. 1999.p. 137).

Formar professores para o trabalho educativo profícuo e diferenciado nos anos iniciais da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos (UFPA, PROJETO PEDAGÓGICO, 2011, p. 21).

Este curso tem como objetivo formar licenciados em Ciências Naturais, para atuar na Educação Básica (UNB, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 24).

Formar docentes para o Ensino Fundamental na área de Linguagens e Códigos e para o Ensino Médio na área de Música (UFMA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 5).

Esta visão é condizente com a Resolução CNE/CP 01/2002 e Parecer CNE/CP 009/2001⁷.

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, PARECER CNE/CP nº 09, 2001a, p. 6).

Tendo como base a análise acima, os cursos demonstram a intencionalidade em superar com um dos mais persistentes dilemas das licenciaturas a dicotomia Bacharelado x Licenciatura. Esse dilema consiste em existir dentro de um mesmo curso as duas modalidades de formar professores e pesquisadores. Os dilemas, tal como apontados por Diniz-Pereira (1996), são problemas que persistem desde a origem dos cursos de licenciatura.

Ao afirmar que os cursos são propostas de formação de professores, as licenciaturas interdisciplinares investigadas demarcam sua intencionalidade com a docência, vinculando-se à formação do professor. Defendemos que a Licenciatura é um curso com características e identidade própria e carece efetivamente de um projeto específico.

Alguns cursos procuram fazer delimitações sobre as concepções assumidas, como, por exemplo, o curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens apresenta uma definição de docência nos termos postos pelos Pareceres do CNE:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído nas relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais são influenciadas por conceitos, princípios e objetivos pedagógicos, científicos, culturais e tecnológicos, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de

⁷ Utiliza-se essa legislação, pois a época da pesquisa era a legislação vigente dos PPCs dos cursos.

construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (UFPA, PROJETO PEDAGÓGICO, 2011, p. 31).

Já o curso de Ciências-Licenciatura apresenta como definição de professor:

[...] é aquele cuja ação pressupõe concomitantemente o conhecimento das ciências que professa, a sensibilidade social diante de carências e potencialidades e o preparo pedagógico, os quais podem, quando concatenados, transformar o meio ao formar cidadãos engajados na construção de suas histórias e de uma cultura (UNIFESP, PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p 22).

Embora os cursos afirmem que se voltam para a formação de professores, alguns elementos encontrados nos projetos de curso fazem-nos perceber que essa formação é pautada por uma concepção que separa a formação específica da pedagógica. Os cursos investigados não conseguiram superar um dilema histórico dos cursos de licenciatura que é a dissociação entre formação específica e pedagógica. A afirmação é decorrente de elementos encontrados nos projetos de curso que demonstram uma divisão entre a formação específica e a pedagógica. Por exemplo, o curso de Licenciatura em Ciências Naturais afirma que segue dois grandes eixos:

O primeiro eixo diz respeito aos conteúdos específicos e é a relação do homem com a natureza: “olhares” sobre a natureza e a produção de conhecimento sobre ela, transformações e uso dos materiais, relações estabelecidas com o espaço e com os diversos ambientes, contextualizados historicamente. O segundo eixo é a formação de educadores com a identidade profissional de professor (UNB, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 26).

Já o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos/Música divide as competências exigidas aos licenciando em duas: Referente à Formação de Docente para atuar na Educação Básica e Referente à Formação Interdisciplinar e Específica. O curso de Ciências-Licenciatura afirma que são duas as principais vertentes de formação do curso: a formação de professores de Biologia, Física, Matemática e Química para a educação básica; e a “formação de professores capazes de pensar e agir de forma crítica perante os problemas do contexto social [...]” (UNIFESP, PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 16).

Ante a esses excertos, parece-nos que, embora tenham a intencionalidade em superar a dicotomia Bacharelado X Licenciatura, o problema da dissociação entre formação específica e pedagógica persiste nas licenciaturas interdisciplinares investigadas, o que não é só um problema, destas licenciaturas, como evidencia Gatti e Nunes (2009) e Gatti (2010) no estudo de currículo de licenciaturas disciplinares.

Contudo, mesmo que a análise da organização curricular dos cursos analisados evidencie-nos que a situação mudou, pois a formação pedagógica não está situada mais no final do curso (esquema 3+1), mas

distribuída ao longo do curso (como exige a legislação, Resolução CNE/CP 1/2002⁸ e subsequentes), os cursos caracterizam-se por currículos com muito conteúdo específico e pouca formação pedagógica, ou seja, não superaram ainda o modelo de formação assentado na Racionalidade Técnica.

Diferentes estudos do campo da formação de professores que se propuseram a analisar os processos formativos de cursos de licenciatura indicam-nos que há diferentes racionalidades/paradigmas que orientam práticas e políticas de formação docente no Brasil. São alguns dos trabalhos que mapearam a realidade brasileira: Krahe (2000), Diniz-Pereira (2000a, 2007, 2014), Santos (2007) e Cunha (2013).

Os paradigmas, a partir de seus fundamentos teórico-metodológicos, definem modelos de formação de professores, ou seja, orientam a forma como se estrutura e como se desenvolve o processo formativo, bem como as concepções que fundamentam tais processos. Cada racionalidade apresenta um conjunto de pressupostos, ou seja, de orientações em relação à formação docente, à prática pedagógica e aos saberes da docência. Esses pressupostos implicam a organização da formação dos professores, definindo o currículo dessa formação: o que será ensinado, como será ensinado, como será organizado o currículo, o papel do professor, dentre outros. Mas também demarcam uma identidade profissional do professor formado nessa racionalidade.

Na Racionalidade Técnica a formação docente é transformada numa atividade técnica e instrumental, porque consiste em ensinar técnicas e modelos aos licenciandos que, posteriormente, deverão aplicar na sua prática pedagógica. Pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos. Nesse modelo de formação, havia o entendimento de que era necessário que o professor tivesse um domínio maior sobre os conteúdos que precisaria transmitir. Por isso, a ênfase nos currículos é de uma carga horária maior às disciplinas de conhecimento específico em detrimento da formação pedagógica, esta reduzida, na maioria das vezes, às técnicas de ensino e estratégias didáticas.

A dissociação entre a formação pedagógica e específica é apontada por Saviani (2009) e Libâneo (2012) como problemas de dissociação entre conteúdo (conhecimento do conteúdo) e forma (conhecimento pedagógico do conteúdo). A dissociação entre a formação pedagógica e específica implica que os conteúdos pedagógicos são ensinados sem a relação com os conteúdos específicos e vice-versa. Ou seja, no primeiro caso, trabalham-se as metodologias, os métodos de ensino pelo método; no segundo caso, ensinam-se os conteúdos específicos sem a preocupação de como os futuros professores farão para ensiná-los. A dissociação entre a formação pedagógica e específica traz consequências para a qualidade dessa formação e para a prática do futuro professor.

⁸ As principais legislações que ancoraram a organização curricular dos cursos foram àquelas relativas aos anos de 2001 e 2002, que eram as vigentes no momento de implantação dos Cursos.

Quando nos deparamos ainda com esse tipo de dificuldade nas Licenciaturas Interdisciplinares, lembramo-nos de que esses mesmos cursos ainda têm que lidar com a questão da interdisciplinaridade que, como vimos, tem vários vieses e que, como nossas análises evidenciaram, também estão com dificuldades de implementação.

Todavia, ao mesmo tempo em que encontramos evidências da dissociação entre formação específica e formação pedagógica nos cursos, foi possível verificar também a preocupação em oferecer ao futuro professor uma formação integrada. Essa visão é assim ilustrada, por exemplo, no curso de Licenciatura em Ciências Naturais:

Dessa maneira, a formação do professor envolve um conjunto muito mais amplo de competências que não se esgotam no domínio dos conhecimentos específicos advindos dos campos disciplinares. Muito ao contrário, o perfil do futuro professor que irá se responsabilizar pela formação de cidadãos críticos, reflexivos, questionadores, éticos e conscientes do seu papel social e transformador está fortemente alicerçado em uma formação pedagógica (UNB, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 23).

Outro aspecto observado nos cursos, de modo geral, é a apresentação de que a formação de professores é a formação de um profissional:

Um profissional professor-educador dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental – como o que se deseja formar na UFPA/IEMCI [...] (UFPA, PROJETO PEDAGÓGICO, 2011, p.59).

O Licenciado em Linguagens e Códigos/ Música é o profissional habilitado para planejar, organizar e desenvolver atividades interdisciplinares de docência (UFMA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 28).

O curso de Ciências Humanas – Licenciatura visa a formação de profissionais de ensino, capacitados para atuarem como professores em nível de Educação Básica (UNIPAMPA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 44).

Ao assumirem o professor como profissional, os cursos contribuem para o fortalecimento dos debates que defendem a docência como profissão e não um bico ou vocação (DINIZ – PEREIRA, 1996). Encontramos em alguns projetos o destaque às discussões da carreira e da profissão docente nos cursos. Essa perspectiva é assim ilustrada:

A discussão sobre o papel do professor na atualidade e sua valorização pela sociedade devem estar sempre na pauta de cursos de licenciatura, assim como as concepções acadêmicas e sociais sobre ciência. (UNB, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.19).

Busca-se que este [o licenciando] compreenda a importância social de sua profissão, aliando-a a sua realização pessoal, no exercício e no desenvolvimento de sua carreira (UNIFESP, PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p.17).

Será dada especial atenção às atividades complementares, especialmente no que concerne à formulação de discussão da carreira do magistério [...] (UNIFESP, PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 24).

Segundo o Parecer CNE/CP 28/2001, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 02 de outubro de 2001:

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. [...] O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 2).

Esse parecer tem por objetivo reforçar a especificidade da licenciatura já demarcada em documentos anteriores como a Resolução CNE/CP 1/2002 e Parecer CNE/CP 09/2001, e que o exercício da docência é uma atividade profissional.

Os cursos, de modo geral, privilegiam a prática nos processos formativos. Essa, para além de contribuir para a formação do licenciando através do aprender fazendo, é uma forma dos cursos materializarem a interdisciplinaridade. Essa perspectiva é assim ilustrada:

Busca-se, assim, desenvolver junto aos futuros professores, por meio de exemplos práticos, mais facilidades para a execução de projetos interdisciplinares ao longo de sua carreira docente, ao mesmo tempo em que se busca construir uma visão integrada dos conhecimentos científicos (UNIFESP, PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p.24).

A prática é de central importância neste currículo, pois é aí que o estudante aprende a enfrentar situações reais e propor intervenções pedagógicas de forma planejada, utilizando conhecimentos específicos das ciências naturais e de outras ciências e lidar com a realidade, o que requer pluralidade de conhecimentos. Vivenciar esta prática não trará conhecimentos para todas as situações possíveis, mas ensinará ao estudante como agir na busca dos conhecimentos necessários para compreender e interferir em uma dada situação (UNB, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.27).

As práticas pedagógicas antecipadas à docência visam aproximar o estudante da realidade de sala de aula, estimulando-o a agir em situações previstas e imprevistas, rotineiras e inusitadas. (...) Além disso, justamente por serem assistidas por docentes tutores, tais práticas permitem o desenvolvimento de atividades criadas pelos estudantes, as quais, para

serem significativas para o futuro professor, contemplam, também, o relato das ações pedagógicas que proporcionam em termos de seu planejamento, desenvolvimento, apreciação e análise dos resultados obtidos (UFPA, PROJETO PEDAGÓGICO, 2011, p. 28-29).

A grande maioria dos cursos elege um componente curricular como forma de materializar a prática na formação do licenciando. Pelo que foi apreendido na análise dos dados da pesquisa, acreditamos que os processos formativos dos cursos aproximam-se de um modelo de formação de professores pautados pela Racionalidade Prática; contudo, estes ainda não romperam totalmente com a Racionalidade Técnica.

Na racionalidade prática, a formação do professor é fortemente assentada na experiência. Nesse paradigma de formação, a prática assume uma carga horária predominante dos currículos. Assim, diferentemente da racionalidade técnica, na racionalidade prática o futuro professor, desde os primeiros momentos da sua formação, é inserido na escola. A formação acontece a partir da reflexão sobre as suas práticas; é um conhecimento adquirido na e pela experiência, usualmente entendido como “aprender fazendo”. Com isso, os conteúdos da formação são os conhecimentos que futuramente usará no exercício da prática. A escola é vista como um local de formação e o estágio como um espaço de aprendizagem e não somente de aplicação de conhecimento.

Na Racionalidade Prática, assume-se o modelo prático-reflexivo. É uma modelo de formação que subsidia o futuro professor a enfrentar as adversidades da sala aula através da pesquisa e reflexão sobre a sua prática. O modelo de formação de professores pautado pela Racionalidade Prática possibilita que o futuro professor tome decisões sobre sua prática educativa cotidiana utilizando-se de julgamentos baseados no próprio conhecimento e na experiência, em vez de aplicar técnicas.

Estamos fazendo a análise a partir das racionalidades observadas nos projetos pedagógicos, o que não significa a nossa adoção por qualquer uma dessas racionalidades. Entendemos que, nesses casos, os extremos são perigosos e partimos da premissa de uma alternativa ao isso ou aquilo.

Outro aspecto observado nos cursos, de modo geral, é de que há uma preocupação com uma formação crítica, geral e cidadã do licenciando capacitando-o a promover mudanças sociais:

Pretende-se o egresso do curso de Ciências-Licenciatura da Unifesp apresente competências e habilidades que lhe permitam exercer uma ação docente segura, reflexiva, criativa, ética e articulada com as diferentes realidades educacionais, de modo a ajudar no desenvolvimento de uma sociedade democrática, livre, justa e solidária (UNIFESP, PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 18).

No entanto, sua principal vinculação será com a prática da docência no ensino fundamental e médio, pela qual procurará aliar tecnologia e conhecimento humanista, buscando construir uma sociedade mais justa e solidária. [...] será formado um profissional crítico e

comprometido ética e socialmente com as questões contemporâneas (UNIPAMPA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 42-46).

O desafio que se coloca neste momento é preparar professores e demais profissionais da educação para atuar de forma diferenciada, com olhar sistêmico sobre a realidade e com mais responsabilidade social (UNB, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 19).

O anúncio de uma formação de professores comprometida com a transformação social alinha-se às discussões da Racionalidade Crítica. Recentemente, Diniz-Pereira (2007, 2014) apontou uma terceira racionalidade de formação de professores: a racionalidade crítica. Nessa racionalidade, a educação e a formação são situadas historicamente tendo como pano de fundo o contexto sócio-histórico. A formação parte da pesquisa e o futuro professor é um sujeito ativo do seu processo formativo. A formação é pautada por uma formação política que visa à transformação social.

Na Racionalidade Crítica busca-se a formação cidadã. O professor é visto como um agente de transformação social que contribui para mudar as pessoas e a realidade na qual elas estão inseridas. A formação de professores é vista como um espaço de conscientização, engajamento, tomada de consciência política.

Nas duas racionalidades anteriores, Racionalidade Técnica e a Prática, não há preocupação com o contexto social. Os modelos de formação de professores dessas racionalidades são destituídos de uma consciência sócio-política. O fato de termos encontrado elementos que se alinham à Racionalidade Crítica não descaracteriza esses cursos da Racionalidade Prática, mas nos evidenciam que estão buscando uma visão mais política da ação educativa. Até porque há muito mais elementos que os caracterizam na Racionalidade Prática do que na Racionalidade Crítica.

Embora os cursos apresentem a preocupação com a formação crítica do futuro professor, raros são os projetos de curso que fazem menção às questões que afetam a vida na contemporaneidade. Dessa forma, não demarcam qual o contexto contemporâneo no qual os egressos precisam buscar a transformação social. A Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, por exemplo, anuncia alguns aspectos do que seria esse contexto contemporâneo, mas não aprofundam essa discussão.

A proposta curricular ora apresentada é orientada – conforme desejável – para oferecer uma sólida formação básica de docência, preparando o futuro professor para enfrentar os desafios decorrentes das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional em situações cambiantes (UFPA, PROJETO PEDAGÓGICO, 2011, p. 29).

Já o Curso de Ciências Humanas-Licenciatura anuncia, de forma detalhada, qual o contexto local – global no qual os egressos atuarão:

A realidade local e regional apresentada é muito semelhante à realidade global, na qual muitas pessoas não têm uma visão do futuro, mas percebem a existência:

- das profundas diferenças de desenvolvimento existentes entre países ricos e pobres;
- da crescente dependência dos pobres em relação aos ricos;
- das sérias injustiças sociais que dividem os homens em favorecidos e excluídos;
- do uso irresponsável, de forma descontrolada, dos recursos naturais, que põe em risco a expectativa da vida no Planeta;
- da utilização manipuladora e alienante dos meios de informação e de comunicação – cada vez mais eficientes – sem que tal eficiência resulte numa aproximação humana que contribua para a superação dos conflitos existenciais;
- da substituição do homem pela máquina, que agiganta a sombra do desemprego, levando à aceitação da exploração da força de trabalho e da relação trabalhista informal como grande privilégio;
- do violento processo de exclusão que ainda condena muitos adultos ao analfabetismo; e que impossibilita crianças de frequentarem a escola;
- da desvalorização ideológica do papel do professor como forma de não investir na educação, de não motivar para a verdadeira e competente profissionalização e de não remunerar condignamente os trabalhadores da área. (UNIPAMPA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 18)

De modo geral, percebemos que as concepções de formação de professores inferidas dos cursos aproximam-se, de alguma maneira, das perspectivas presentes na literatura, já discutidas neste trabalho. Com isso, queremos dizer que não encontramos uma concepção de formação de professores específica para uma proposta interdisciplinar.

Para pensar a formação interdisciplinar de professores, encontramos as discussões de Fazenda (2013), os quais, resumidamente, destacamos:

- Fazenda (2013) destaca a necessidade do redesenho curricular do curso; entretanto, não aprofunda como seria esse redesenho para além de indicar os eixos: a reflexão e a pesquisa. O primeiro compreendido como autoconhecimento de si e da própria prática implica a construção da identidade e do docente interdisciplinar. O movimento de revisitar sua prática e sua história de vida fornece ao professor elementos para ser autor da sua própria ação. Já a pesquisa compreende a arte de saber perguntar. Mas a pergunta não é sobre o novo, e sim sobre o velho que seriam as práticas já vividas. O processo de pesquisa consiste na observação, no registro, na análise e síntese das práticas já vividas (FAZENDA, 2013).
- Cabe ressaltar que a proposta para formação interdisciplinar não parte somente do plano empírico e experiencial. A autora defende uma sólida formação teórica pautada por saberes científicos, metodológicos e das ciências da educação, além de uma forte articulação teoria-prática, também no que diz respeito à vivência da interdisciplinaridade no curso.
- A formação interdisciplinar de professores é centrada no saber ser interdisciplinar. Consiste na construção da identidade interdisciplinar fundamentada no autoconhecimento.

Por fim, um último aspecto que destacamos dos apontamentos da autora sobre a formação interdisciplinar de professores refere-se à questão lançada: “Como se define a interdisciplinaridade quando a intenção é formar professores?” (FAZENDA, 2013). Nossas leituras indicam que a definição da interdisciplinaridade para a formação de professores é pautada na hermenêutica do sujeito e na busca do “saber ser interdisciplinar” (FAZENDA, 2013). Essa perspectiva repousa nos aspectos assinalados referentes à aquisição de uma formação interdisciplinar, onde evidenciamos que, para além de pensar somente o currículo e a formatação de sua grade, a formação enfatiza a construção do docente interdisciplinar.

Dos cinco cursos analisados, buscamos também identificar seus princípios e processos formativos. Assim, destacamos alguns elementos encontrados nas propostas:

- Estabelecimento do princípio metodológico “ação-reflexão-ação” e a concepção do professor pesquisador/reflexivo. A “reflexão na ação” proporciona ao professor a possibilidade de colocar-se como autor das suas ações, rompendo com o modelo de “treinamento do técnico em educação”. Essas perspectivas são assim ilustradas: [...] que o professor formado neste curso de Licenciatura Integrada adquira competência e habilidades para refletir sobre sua prática pedagógica a partir de sua formação. [...] espera-se que o futuro professor, neste curso de formação docente, faça de sua prática docente um constante processo de reflexão em termos tais como aqueles que estão presentes nas propostas de Schön e de Zeichner (UFPA, PROJETO PEDAGÓGICO, 2011, p. 60 - 61).

Procura-se, durante o curso, entrelaçar os conteúdos específicos, o ensino e a pesquisa, possibilitando a construção da autonomia do licenciando para uma formação continuada e para a investigação e reflexão da própria prática (UNB, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.34).

- Adoção do princípio da Simetria Invertida. Essa perspectiva é assim ilustrada: Ao utilizar a simetria invertida como princípio, o professor formador deve ter clareza de que a sua prática docente é entendida como um modelo de atuação para o futuro professor, demandando coerência entre o que é oferecido e a prática esperada do futuro professor (UNIPAMPA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 34).

Com isso, ao ministrar suas aulas, o professor formador ensinaria o conteúdo específico e os conteúdos didáticos-pedagógicos associados ao ensino daquele conteúdo para as crianças e adolescentes da educação básica, isso numa licenciatura disciplinar. Entendemos que todo esse processo, nas Licenciaturas Interdisciplinares, deve vir articulado à perspectiva interdisciplinar. Ou seja, o professor formador faria mediação da resolução do problema, do desenvolvimento do projeto, da realização da pesquisa, articulando diferentes conteúdos da sua disciplina, bem como promoveria a articulação da sua disciplina a de outras áreas do conhecimento e aos conteúdos didáticos-pedagógicos associados ao ensino daquele conteúdo para as crianças e adolescentes da educação básica. Isso porque cursos interdisciplinares assumem outra

organização curricular e exigem outras abordagens didático-pedagógicas que superam a tradicional concepção de ensino.

- Proposta de interação com a escola. Essa perspectiva é assim ilustrada: Nesse sentido, desde o princípio do Curso, a aprendizagem da docência deverá ser feita em interação com a Educação Básica, suas práticas, seus processos e, sobretudo, suas realidades escolares (UNIPAMPA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p.35).

O trabalho com as escolas têm sido realizado no sentido de incentivar a aproximação do campus Planaltina com as escolas e a relação entre escola e comunidade, como forma de melhorar a qualidade do ensino e o diálogo entre as famílias e a escola, [...] Procura também instrumentalizar os professores para, dentro das condições de infraestrutura da escola, realizar trabalhos práticos e criativos (UNB, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 32).

Percebe-se uma preocupação para que a formação do egresso seja muito próxima do seu local de atuação, superando as dicotomias Teoria X Prática e Universidade X Escola. Essa parceria é o ideal e o almejado, desde a Resolução CNE/CP 1/2002, e mais enfatizada na Resolução CNE/CP 1/2015.

Os aspectos observados demonstram-nos a intencionalidade dos cursos em romper com concepções tradicionais e dominantes na formação docente. Outro aspecto observado sobre a formação dos licenciados é que a grande maioria dos cursos afirma que estabelece a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão no processo de formação docente. Embora os cursos estejam dessa forma contribuindo para a formação científica e acadêmica do futuro professor, esse é um princípio decorrente do ensino universitário e não devido à proposta do curso contemplar a interdisciplinaridade.

Algumas reflexões possíveis

Constatado um aumento gradual de implantação das Licenciaturas Interdisciplinares em todo o território nacional e o fato desses cursos apresentarem-se como inovadores e pioneiros, interessou-nos saber: Quais os objetivos desses cursos? Quais princípios fundamentam essas propostas? Assim, o presente trabalho consiste em sistematizar e analisar os conceitos e fundamentos dos processos formativos adotados nas Licenciaturas Interdisciplinares (LI).

O estudo identificou que, de maneira geral, os cursos assumem em seus projetos a proposição de formar professores. Isso demonstra a intencionalidade em romper com uns dos mais antigos dilemas das licenciaturas: a dicotomia Bacharelado X Licenciatura. Contudo, embora os cursos demarquem sua intencionalidade com a formação de professores, encontramos diferentes concepções de formação pautadas por diversas racionalidades. Tais afirmações são decorrentes de elementos encontrados nos projetos dos cursos que demonstram algumas concepções acerca da formação de professores alinhadas a três Racionalidades, a saber:

- A dissociação entre a formação específica e a formação pedagógica, elementos identificados como característicos da Racionalidade Técnica.

- Quando identificamos nos cursos a proposta de simetria invertida, a valorização da prática como componente curricular, a reflexão sobre a prática e a ênfase nas competências, elementos identificados como característicos da Racionalidade Prática.

- Quando os cursos indicam o papel político do professor para a transformação social, identificamos fundamentos da Racionalidade Crítica.

Diante desse contexto, é possível afirmar que, embora os cursos ainda não tenham superado a Racionalidade Técnica, se movimentam em “ensaios” nas outras racionalidades e perspectivas de formação de professores. A constatação de que os cursos analisados aproximam-se de perspectivas e racionalidades de formação de professores presentes na literatura revelou-nos, num segundo plano, que os cursos não apresentam uma concepção específica para a formação interdisciplinar de professores.

A partir destas reflexões, com relação ao modelo de formação desenvolvido nos cursos, percebemos que em alguns houve uma readequação do modelo 3+1. Nessa readequação, a formação pedagógica está inserida desde o início do curso; entretanto, continua à parte da formação específica, numa lógica de três diluído para um.

Entendemos que a Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens e o Curso de Ciências Humanas – Licenciatura está caminhando na direção da superação desse modelo, visto que promovem, através de disciplinas, uma inserção reflexiva do discente no ambiente escolar desde o início do curso. Entretanto, não percebemos, nas demais, uma unidade em relação ao projeto de formação no tocante às reuniões das áreas de constituição dos Cursos, por exemplo.

Também percebemos que, de modo geral, os cursos assumem os princípios demarcados em documentos como a Resolução CNE/CP 1/2002 e Parecer CNE/CP 09/2001, tais como: princípio metodológico “ação-reflexão-ação”; princípio da Simetria Invertida e interação com a escola. Tal constatação revelou-nos, num segundo plano, que os cursos não apresentam princípios específicos para a formação interdisciplinar de professores. Salientamos que estas foram as principais legislações que ancoraram a organização curricular dos cursos na época.

Estas foram algumas das reflexões possíveis de serem trazidas nesta oportunidade. Destacamos a necessidade de estudos e pesquisas que aprofundem o tema e compreendam as LI situadas no contexto político atual. Que função social e política as LI apresentam no contexto nacional? Qual a grande diferença em termos de formação de professores destes Cursos? As LI são rupturantes em paradigmas educacionais e formativos? Como os egressos transitarão no mundo do trabalho com a formação “integrada” entre áreas distintas? Enfim, são muitas as dúvidas que ainda demandam estudos aprofundados.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70. 1995.

BRASIL. Resolução nº 1 CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 15/02/2020

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 15/02/2020

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 28/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em: 15/02/2020

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.39, n.3, p.609-625, jul./set., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf> Acesso em: 15/02/2020

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de ciências biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores – pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 253-264.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15> Acesso em: 15/02/2020

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; FERREIRA, Nali Rosa Silva (Orgs.). Formação de docente interdisciplinares. Curitiba: CRV, 2013.

GARCIA, Carlos. Marcelo. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15/02/2020

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: [www.fcc.org.br/ pesquisa/publicacoes/textos_fcc/.. /arquiv oAnexado .pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/.. /arquiv oAnexado .pdf) Acesso em: 15/02/2020

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo comparativo UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile). Tese (doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

LIBANEO, José Carlos. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: 35ª REUNIÃO DA ANPED. Anais... Porto de Galinhas – PE, 2012. Disponível em: 35reuniao.anped.org.br/trabalhos/99-gt04 Acesso em: 15/02/2020

NÓVOA, Antônio. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (ORG.). Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 235-252

SANTOS, Geniana dos; BORGES, Verônica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. *Linhas Críticas*, Brasília, v.25, p. 239-256, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.26200> Acesso em: 15/02/2020

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. Acesso em: 15/02/2020

Silva, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos CEDES* [online]. v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005> Acesso em: 30 Junho 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos/Música - Projeto Político Pedagógico, 2013. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/ppp_curso.jsf?lc=pt_BR&lc=pt_BR&id=11548672

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Noturno, 2013. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/ucerefq7tt2r8pc/PPP%20CN%20NOTURNO_01_2013V F.pdf?dl=0

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências-Licenciatura, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Projeto político pedagógico - curso de graduação ciências humanas – licenciatura, 2014. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/133>

Submetido: 14/06/2021

Aceito: 25/05/2022