

A integração curricular de cursos de licenciatura: a percepção dos acadêmicos

Curricular integration of teaching education courses: Students perceptions

Marly Krüger de Pesce¹
Universidade da Região de Joinville
marly.kruger@univille.br

Jane Mery Richter Voigt¹
Universidade da Região de Joinville
jane.mery@univille.br

Berenice Rocha Zabbot Garcia¹
Universidade da Região de Joinville
bgarcia@univille.br

Elzira Maria Bagatin Munhoz¹
Universidade da Região de Joinville
elzira.b@univille.br

Resumo: Este artigo visa discutir os resultados obtidos em uma pesquisa cujo objetivo era investigar a percepção dos acadêmicos no que se refere à proposta de integração pedagógica implantada nos cursos de licenciatura de uma universidade comunitária de Santa Catarina a partir de 2009. O principal objetivo da proposta de integração é formar professores com uma visão para além da disciplina específica, com um perfil profissiográfico comum a todos os cursos oferecidos pela Universidade. Para contribuir com o desenvolvimento desse perfil, foi criado o Núcleo Pedagógico Integrador – NPI, que trabalha com a produção social do conhecimento, com a construção do pensamento científico e com a incorporação da pesquisa como princípio formativo desde o início do curso. O referencial teórico da pesquisa tem como base autores que discutem a formação de professores, como Tardif (2011), Gatti (2009) e Fazenda (2006, 2009). Para coletar os dados da pesquisa, utilizou-se um questionário com questões fechadas e abertas. Os participantes da pesquisa foram alunos dos últimos anos dos cursos de licenciatura. Os resultados indicam que a maioria dos acadêmicos percebeu a importância dessa experiência, sinalizando um novo perfil de professor, aberto às novas propostas e ao diálogo com seus colegas de trabalho com vistas a responder aos desafios impostos à escola.

Palavras-chave: formação de professores, cursos de licenciatura, integração.

Abstract: This paper discusses the results obtained in a research whose aim was to investigate the perception of students in relation to the pedagogical integration proposal employed in the

¹ Universidade da Região de Joinville. Rua Paulo Malschitzki, 10, Zona Industrial Norte, Joinville, SC, Brasil.

undergraduate teaching education courses of a community college in Santa Catarina since 2009. The main objective of the proposal of integration is to train teachers with a vision beyond the specific discipline with a professional profile common to all courses offered by the University. To contribute to the development of this profile, a Pedagogic Integrator Core – PIC – was created, which deals with the social production of knowledge, the construction of scientific thought and the incorporation of research as a formative principle since the beginning of the course. The theoretical reference of the research is based on authors who discuss the teaching education, such as Tardif (2011), Gatti (2009) and Fazenda (2006, 2009). To collect the research data a questionnaire with closed and open questions was used. The respondents were students of the last years of the teaching education courses. The results indicate that most students realized the importance of this experience, indicating a new teacher profile, open to new proposals and dialogue with their colleagues in order to answer the challenges inflicted to the school.

Keywords: teacher education, teaching education courses, integration.

Introdução

A preocupação com a qualidade da formação inicial de professores tem sido foco de discussões nas últimas décadas. Os estudos na área da formação de professores têm mostrado a necessidade de uma ação pedagógica mais reflexiva, em que o professor possa analisar sua prática, a fim de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e o pedagógico. Esse movimento se contrapõe ao modelo de formação que tem como base a transmissão do conhecimento, a fragmentação dos saberes e a separação feita entre as disciplinas específicas e as pedagógicas.

Como forma de levar as instituições formadoras a romper com o modelo de formação baseada na racionalidade técnica, o Conselho Nacional de Educação emitiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), estabelecendo que o formando deve ser capaz de relacionar teoria e prática e que as questões pedagógicas devem permear todo o curso e não apenas concentrar-se nos anos finais. Nessa perspectiva, as matrizes curriculares passaram a contemplar com maior intensidade as disciplinas pedagógicas, havendo maior integração dessas com as disciplinas específicas dos cursos.

A implementação das Diretrizes Curriculares representou nesse período um avanço para a formação do professor, porém a dicotomia teoria e prática ainda se faz presente na efetivação dos currículos dos cursos de licenciatura. Diante disso, uma Universidade comunitária de Santa Catarina, que oferece cursos de licenciatura presenciais a mais de 40 anos, propôs um novo modelo de formação, em que o perfil profissiográfico é comum a todos os cursos oferecidos pela Universidade, sendo que, para além da área específica, a docência passou a ser a diretriz na formação do licenciando.

Para assegurar a formação desse professor, os projetos pedagógicos dos diversos cursos de licenciatura elencaram as seguintes diretrizes: a formação teórica dos conteúdos específicos e dos conteúdos pedagógicos devem constituir a matriz do curso em toda a sua dimensão; que há a necessidade de criação de experiências curriculares que permitam contato dos futuros profissionais com a realidade da docência devem estar presentes desde o início do curso; que a reflexão sobre questões mais amplas do papel social e político da docência e a reflexão sobre a formação para o magistério são de suma importância.

Com o objetivo de compreender como a proposta se efetivou, desenvolveu-se uma pesquisa com os acadêmicos da primeira turma dessa matriz, implantada no período compreendido entre 2009 e 2012. O presente artigo busca discutir alguns aspectos relacionados a esta proposta, na percepção desses acadêmicos.

A proposta integradora

Para o futuro docente, a formação inicial representa o momento de aprender e vivenciar questões preliminares do exercício profissional. Portanto, as concepções teórico-metodológicas que embasam os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, assim como a prática dos professores formadores, são elementos que participam na constituição identitária do futuro professor. Para Marcelo (2009, p. 9), a formação docente está relacionada aos “processos usados pelos professores nas suas aprendizagens, processos esses que desenvolvem e melhoram o seu repertório de competências”.

Considerando essa premissa, a Instituição de Ensino Superior (IES), foco dessa pesquisa, em 2008, delineou um perfil profissiográfico comum a todos os cursos oferecidos pela IES no que se refere à formação para a docência, que foi utilizado em todos os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. O referido perfil,

conforme apresentado no Projeto Pedagógico do Curso de Letras (Univille, 2008, p. 17) consiste em:

- Desempenhar a função de educador, fundamentado em uma sólida formação humanística em que a ética, a cidadania e o compromisso a diversidade, o meio ambiente, e com o ensino e aprendizagem, sejam os parâmetros do seu trabalho;
- Interferir no contexto social, através da proposição e implementação de alternativas teórico-práticas no seu campo de atuação e, ao mesmo tempo, através do envolvimento da realidade que o cerca;
- Utilizar, de forma ética e humanística, os conhecimentos científicos e recursos proporcionados pelos avanços tecnológicos;
- Planejar, executar e avaliar atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- Apresentar senso crítico frente à realidade socio-cultural.

Para contribuir com o desenvolvimento desse perfil foi criado o Núcleo Pedagógico Integrador – NPI, que consiste das disciplinas pedagógicas e de formação geral, apresentadas no Quadro 1.

Essas disciplinas são distribuídas ao longo da matriz dos cursos, objetivando oportunizar aos acadêmicos a construção do pensamento científico, a fim de que possam interferir no contexto social, considerando a diversidade dos saberes. As matrículas nessas disciplinas são feitas de modo a garantir a presença, numa mesma sala de aula, de acadêmicos oriundos dos vários cursos de licenciatura em andamento na IES. Dessa forma, eles têm a oportunidade de, ao cursar disciplinas do NPI com colegas de outras áreas do conhecimento, realizar trabalhos interdisciplinares e dialogar com outros saberes para além da especificidade de sua área de formação.

A formação inicial de professores

A formação inicial de professores tradicionalmente tem sido constituída no modelo disciplinar, baseado na racionalidade técnica. Para Contreras (2002), esse modelo pressupõe que a atuação docente é regulada por um sistema lógico e infalível de procedimentos, constituído a partir de um conjunto de premissas.

Esse modelo não responde às exigências e aos desafios da educação na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores precisam preparar profissionais da educação que, além de conhecer o conteúdo da disciplina que lecionam, dominem também os saberes do campo da educação. Esses saberes habilitam-no a desenvolver sua atividade objetivando a aprendizagem do aluno e não simplesmente a transmissão do conteúdo.

Para Roldão (2005, p. 108), a profissionalidade é “como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas.” Dessa forma, o caminho para a profissionalização do professor passa pelo reconhecimento da importância dos saberes necessários da função ensinar. Não basta o conhecimento específico das diversas áreas se não soubermos levar o aluno a aprender.

Propostas inovadoras podem representar um salto qualitativo para a formação docente com vistas a preparar um profissional capaz de enfrentar os desafios emergentes no contexto escolar e de solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos, subsidiado pelo conhecimento teórico e metodológico apreendido durante o curso de graduação. Assim, os conteúdos didático-pedagógicos devem ser inseridos de forma efetiva durante a formação

Quadro 1. Disciplinas que compõem o Núcleo Pedagógico Integrador dos cursos de licenciatura da IES.

Chart 1. Subjects that integrate the Pedagogic Integrator Core of the undergraduate courses of the University.

Núcleo Pedagógico Integrador	Série	Horas/aula
Filosofia	1	72
Metodologia da Pesquisa em Educação	1	72
Psicologia da Educação	2	72
História da Educação	2	72
Didática	3	72
Diversidade em Educação e Inclusão	3	72
Políticas Públicas e Gestão Escolar	4	72
Libras e Códigos de Comunicação	4	72

Fonte: Univille (2008).

inicial de professores para que se caminhe na direção do equilíbrio entre conteúdos teóricos e práticos, específicos e pedagógicos.

A formação inicial de professores precisa contemplar currículos que possibilitem a construção de diferentes conhecimentos. Para autores como Shulman (1987) os conhecimentos necessários ao exercício da docência são: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento dos conteúdos pedagógicos. O conhecimento do professor sobre o conteúdo das disciplinas repousa na literatura das áreas específicas, no conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza desses campos. O conhecimento pedagógico refere-se à capacidade que o professor tem de transformar o conteúdo de forma que o estudante possa apreendê-lo. O conhecimento do conteúdo pedagógico é de especial interesse porque identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino. O conhecimento do conteúdo pedagógico é a categoria que, mais provavelmente, distingue o entendimento do especialista de conteúdo do entendimento do pedagogo.

Além desses conhecimentos que são apreendidos na formação inicial, o professor desenvolve outros conhecimentos e saberes no exercício profissional. Um desses saberes refere-se à capacidade de relacionar-se com os estudantes. Nóvoa (2009, p. 30-31) menciona que o professor deve ter:

[...] capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

O exercício da docência pressupõe interações entre o professor, aluno e os demais sujeitos da comunidade escolar, o que representa a necessidade de um conhecimento relacional. Nessa perspectiva, Libâneo (2011) entende que a capacidade de assumir a docência como um processo comunicacional deve atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola.

A experiência do professor é resultado do próprio exercício da atividade profissional, representa acúmulo de conhecimento que integra o saber ensinar. Tardif (2011) denomina como sendo os saberes da experiência os que são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola.

Os conhecimentos adquiridos, tanto na formação inicial como na atividade docente, constituem a identidade do professor. Um curso de licenciatura precisa

considerar esses conhecimentos ao organizar o seu currículo. Na proposta da universidade investigada, o NPI pode favorecer a formação docente na perspectiva dos conhecimentos pedagógicos. Essa configuração que envolve acadêmicos de diversas áreas do conhecimento na mesma turma, cursando disciplinas da área pedagógica, pode suscitar atividades interdisciplinares, considerando diversas situações de ensino e aprendizagem que ocorrem no espaço escolar.

Integração e interdisciplinaridade

Para Imbernón (2011) a formação inicial deve, entre outros aspectos, fornecer bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado; oferecer conhecimentos necessários que sejam válidos e que gerem uma atitude interativa e dialética. Esta formação deve ainda apresentar um currículo formativo que provoque experiências interdisciplinares que deem condições ao futuro docente para integrar os conhecimentos didáticos aos conhecimentos psicopedagógicos.

Novas propostas para formação de professores fazem uso de diferentes abordagens, uma delas é a integração de diferentes áreas do saber com vistas ao desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Pimenta (2001) relata suas atividades com acadêmicos de diferentes cursos de licenciatura, em situações em que, pela primeira vez, trabalham coletivamente, enfrentando o desafio de conviver com diferentes linguagens e saberes. A autora considera a experiência essencial para o trabalho interdisciplinar que o acadêmico poderá realizar futuramente na escola.

A interdisciplinaridade se caracteriza pelo trabalho integrado de diferentes áreas do conhecimento, um trabalho de cooperação e de troca, aberto ao diálogo e à construção do planejamento coletivo. As disciplinas não aparecem de forma fragmentada, pois o levantamento de uma problemática conduzirá à unificação de diferentes saberes (Nogueira, 2010).

Para Fazenda (2006, p. 89), a interdisciplinaridade “não é apenas uma categoria de conhecimento, mas de ação”. A autora destaca que as práticas interdisciplinares propiciam uma melhora no desenvolvimento da própria disciplina ou da área do conhecimento; tolerância à dúvida; desenvoltura para sintetizar ou ampliar horizontes; aumento do pensamento criativo, original e não-convencional; aumento da aptidão de escutar pontos de vistas distintos e sensibilidade para ideias oblíquas.

Ao se optar pelo conceito de interdisciplinaridade na formação de professores como atitude inovadora para a construção do conhecimento, deve-se considerar a cultura e as condições da instituição formadora. Fourez (2001, *in* Fazenda, 2009b) destaca duas ordenações ao

se referir à formação interdisciplinar de professores: a ordenação científica e a ordenação social.

A ordenação científica representa a organização dos saberes do conhecimento científico da formação de professores. Nesse sentido, as disciplinas didático-pedagógicas, no caso dessa investigação, do NPI, devem contemplar os fundamentos teóricos e metodológicos próprios de sua cientificidade, a qual adquire *status* interdisciplinar quando o professor revê as suas práticas.

A ordenação social implica considerar os saberes científicos interdisciplinares numa perspectiva de demandas sociais, ou seja, a formação docente deve proporcionar a superação da dicotomia entre teoria e prática, considerando as condições sócio históricas das práticas dos professores.

Tardif (2011, p. 36) define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ele afirma que o professor, em sua prática cotidiana, apoia-se em sua experiência e faz uso de seus conhecimentos pessoais na construção de um saber-fazer personalizado, que dê conta de suas múltiplas atribuições.

O autor chama a atenção para a natureza social do saber profissional, considerando que os

[...] diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, e muitos deles são de certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita, ou estão situados fora do trabalho cotidiano (Tardif, 2011, p. 64).

As atividades interdisciplinares representam um avanço na qualificação do trabalho docente, por constituírem-se em oportunidades de experienciar o convívio com diferentes perspectivas técnico-científicas e diferentes conjuntos de valores; ainda que haja dificuldades na compreensão do conceito de interdisciplinaridade e de sua efetivação no cotidiano dos cursos de formação de professores.

Metodologia

De abordagem qualitativa, a pesquisa a qual se refere esse artigo, compreende o homem como um ser social que se constitui pela atividade mediada pela linguagem, ratificando o caráter sócio histórico de tal abordagem.

Nessa perspectiva, fazer uso deste tipo de abordagem é investigar opiniões, percepções, representações, sentimentos, centrando-se na visão do sujeito e no objetivo do que se está investigando (Gatti e André, 2010). A

investigação centrou-se na percepção dos acadêmicos de licenciatura a respeito da implantação do NPI nos cursos de formação de professores em uma universidade comunitária, localizada na região Sul do Brasil, mais especificamente, no nordeste do estado de Santa Catarina.

Fazer uso da metodologia de pesquisa qualitativa, segundo, ainda, Gatti e André (2010), não exclui a possibilidade da utilização de dados quantitativos, como também é o caso desta pesquisa, conjugando/integrando informações para construir a análise dos dados obtidos durante a investigação. Pois, para as autoras, mesmo ao se fazer uma pesquisa que utiliza dados quantitativos, na análise estará presente o quadro de referência do pesquisador, seus valores e sua visão de mundo, que são marcas da sua subjetividade, o que caracteriza a dimensão qualitativa.

Os dados foram coletados por meio de questionário contendo perguntas abertas e fechadas dispostas em dois eixos: I – identificação do perfil do acadêmico; II – dados relacionados à percepção do NPI. Os sujeitos respondentes eram acadêmicos concluintes, dos oito cursos de licenciatura da Instituição: Artes visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, que frequentaram desde o primeiro ano a matriz implantada em 2009. Os questionários foram aplicados pelas pesquisadoras nas salas de aula das turmas acima referenciadas.

Análise e discussão dos resultados

Identificação do perfil dos acadêmicos

Dos 165 acadêmicos das séries finais dos cursos de licenciatura, no momento da aplicação do questionário, 109 responderam à pesquisa. Os dados dos participantes encontram-se na Tabela 1.

Pode-se identificar que o acadêmico do último ano é majoritariamente jovem; com faixa etária entre 18 e 25 anos (74%). O resultado demonstra o interesse de jovens recém-egressos do Ensino Médio pela profissão do magistério. Esses dados também são encontrados na pesquisa de Gatti (2010) sobre o perfil dos acadêmicos de cursos de licenciatura, em que pouco menos da metade dos licenciandos (46%) encontra-se na faixa etária considerada ideal, de 18 a 24 anos, fato que não era esperado pelas pesquisadoras. Na presente pesquisa, esse número de jovens na faixa etária considerada ideal ainda foi mais representativo.

Historicamente, a docência tem sido exercida predominantemente por mulheres. Neste grupo de licenciandos, a tendência se mantém na maioria dos cursos. Todavia, há cursos em que a presença de homens é significativa, como o de Educação Física.

Tabela 1. Acadêmicos participantes da pesquisa.
Table 1. Students participating in the research.

Curso	Número de acadêmicos concluintes	Número de acadêmicos participantes da pesquisa	Idade			Sexo		Atuaram na área antes da conclusão do curso
			18 a 25	26 a 35	Mais de 36	Feminino	Masculino	
Artes Visuais	06	05	02	03	00	04	01	80,0%
Ciências Biológicas	19	15	12	01	02	10	05	0,0%
Educação Física	48	31	24	06	01	18	13	83,9%
Geografia	26	21	13	07	01	12	09	81,0%
História	17	11	07	02	02	05	06	81,8%
Letras	12	11	11	00	00	08	03	45,5%
Matemática	09	07	05	02	00	03	04	42,9%
Pedagogia	29	08	07	01	00	08	00	100,0%
Total	165	109	81	22	06	68	41	66,1%

Com relação à atuação profissional, grande parte dos acadêmicos já trabalhou ou trabalha na docência durante a formação inicial, quase todos em sua área de formação. Este dado reflete uma carência de professores licenciados nas escolas. Já a maioria dos alunos que não trabalha como professor tem atuado em áreas afins, em estágios dentro da Universidade ou em instituições educacionais, e quase sempre, na área de seu curso.

Pesquisas na área da formação inicial (Gatti, 2009) têm indicado que a maioria dos acadêmicos que frequentam os cursos de licenciatura é oriunda das classes economicamente mais desprivilegiadas, que podem levar estes grupos a buscar sua inserção profissional ainda no período de formação, como forma de custear os estudos ou suas necessidades. Os resultados obtidos quanto ao perfil deste acadêmico nesta pesquisa, demonstram o início precoce deste futuro professor, em áreas diretamente relacionadas à docência ou correlacionadas à educação. Se por um lado a experiência no mercado de trabalho ou na docência ainda na formação inicial pode ajudá-lo a compreender a realidade do mundo do trabalho, por outro, deixa poucas oportunidades de usufruir as aprendizagens oriundas de participação em projetos de pesquisa e extensão disponibilizadas na academia, reforçando a característica de pouco acesso aos bens culturais característicos à população oriunda das camadas sociais mais desprivilegiadas.

Núcleo Pedagógico Integrador: uma experiência significativa

Os dados a seguir foram obtidos na segunda parte do questionário que tinha como foco os itens relacionados

à participação no NPI. Foram selecionadas algumas questões que forneceram informações para compreender como os respondentes percebem a integração curricular e sua contribuição para sua formação docente.

Uma das questões fazia referência aos conhecimentos necessários para a prática docente. Foram indicadas quatro opções para que os estudantes enumerassem em ordem crescente de importância. São elas: conhecimento específico da disciplina, conhecimento pedagógico ou didático, conhecimentos relacionais e conhecimentos da experiência. Essa questão foi elaborada com base nos pressupostos teóricos que nortearam a proposta de reformulação dos cursos de licenciatura e da constituição do NPI. Na Tabela 2 estão sistematizados os resultados.

Percebe-se que o conhecimento do conteúdo específico aparece em primeiro lugar na ordem de prioridade com 55%, o que pode representar a importância dada ao objeto de ensino. Segundo Shulman (1987), o conteúdo é a primeira fonte da base do conhecimento. O professor somente poderá ensinar o que domina, portanto a escolha dos alunos demonstra que a carga horária dedicada ao conteúdo específico deve ser garantida a fim de proporcionar a aprendizagem do conhecimento específico para o exercício da docência.

Em segundo lugar, 35% dos alunos apontam importância dos conhecimentos pedagógicos, o que demonstra a valor dado pelos alunos acerca da transformação do conhecimento específico em objeto de aprendizagem (saber escolar). Para Shulman (1987) o professor transforma o conteúdo em representações e ações pedagógicas, falando, expondo, interpretando, ou demonstrando ideias com o objetivo de que o estudante possa aprender. Portanto, o

Tabela 2. Ordem crescente de importância dos conhecimentos necessários para ser professor.
Table 2. Increasing order of importance of the knowledge needed to be a teacher.

Conhecimento	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar
Específico	55%	33%	7%	2%
Pedagógico	28%	35%	16%	6%
Experiential	6%	9%	49%	26%
Relacional	9%	7%	21%	56%

ensino inicia com a compreensão do que vai ser aprendido pelo professor e como isto precisa ser ensinado.

Os conceitos de Shulman continuam atuais, mesmo numa sociedade marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento, na qual é imprescindível o uso das tecnologias, pois a preocupação com a educação, considerando sua dimensão humana deve ser assegurada.

Considerando esse cenário, reiteramos as palavras de Oliveira (2009, p. 238):

Numa perspectiva progressista, a educação deve ser compreendida, portanto, como um direito universal básico e um bem social público. Ela é, assim, condição para a emancipação social e deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade contexto de um projeto de inclusão social mais amplo.

Nessa perspectiva entendemos que o papel do professor é o de ensinar de forma que o aluno seja protagonista no processo de ensino e aprendizagem, construindo conhecimentos na relação com o outro. O currículo dos cursos de licenciatura deve proporcionar ao futuro professor uma formação que contemple as especificidades de cada área do conhecimento, o conhecimento pedagógico e relacional, além das interações com outras áreas do saber. Dessa forma, concordamos com Shulman (1987) que a transposição didática do conteúdo, cabe ao professor e para isso ele precisa de formação.

A importância dos conhecimentos experienciais é reconhecida por 49% dos estudantes ocupando o terceiro lugar na escala de referência. Este resultado pode estar pautado na experiência na área de educação que respondentes adquiriram durante o curso de formação, conforme pode ser identificado no Quadro 1. O conhecimento adquirido na experiência representa uma possibilidade de relacionar a teoria e a prática.

A experiência prova, assim um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus

saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (Tardif, 2011, p. 53).

De acordo com a reflexão de Tardif (2011), a experiência dos licenciandos nos diversos espaços de atuação, durante sua formação, parece fomentar a retomada crítica dos conhecimentos adquiridos no curso de licenciatura.

O conhecimento relacional foi indicado como sendo o quarto mais importante, com 56%. A opinião dos acadêmicos parece refletir que este conhecimento é próprio da prática pedagógica, da ação na escola, e parece não estar explícito na matriz curricular do curso de licenciatura. Para Tardif (2011, p. 49), “O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida”. A atividade de ensinar está relacionada diretamente com pessoas, as quais têm históricos, experiências, tipos de cognições particularizadas e emoções que se diferem. O futuro professor precisa desenvolver o conhecimento relacional para poder interagir com seus alunos e propor atividades que os levem aprender.

Para compreender como os acadêmicos perceberam a oportunidade de cursar disciplinas com colegas de outros cursos, foi incluída no questionário uma questão fechada, com as opções Importante, Interessante, Indiferente e Enfadonho, devidamente caracterizadas, conforme demonstrado na Tabela 3, que apresenta as respostas obtidas.

Tomando-se os resultados da Tabela 3, a maioria, o que corresponde a 58,7% dos acadêmicos, considera a proposta de integração pedagógica importante ou interessante. Tal manifestação sugere um entendimento por parte destes acadêmicos de que um professor deve estar preparado para trabalhar na escola com professores de diferentes áreas do conhecimento e com diferentes interesses. Por outro lado, uma parcela importante,

Tabela 3. Percepção dos acadêmicos concluintes sobre a oportunidade de cursar disciplinas com colegas de outros cursos.

Table 3. Perception of graduating academics about the opportunity of studying with colleagues from other courses.

Curso	Percentual
Indiferente, pois você se relacionou só com os colegas do seu próprio curso;	32,1%
Importante; pois você pode perceber como outras áreas tratam (pensam) os conteúdos;	30,3%
Interessante; pois você pode conhecer pessoas com outros interesses;	28,4%
Enfadonho, pois os colegas de outros cursos não agregaram conhecimento;	9,2%
Total	100%

32,1% dos acadêmicos se disse indiferente à proposta do NPI, pois não conseguiu se relacionar com os colegas de outros cursos de forma a empreender um trabalho multi ou mesmo interdisciplinar. Um menor grupo, correspondente a 9,2% dos acadêmicos considerou a proposta enfadonha, manifestando que não houve troca de conhecimentos.

O trabalho com turmas compostas de acadêmicos de diferentes cursos é um desafio para as propostas de integração. De acordo com os resultados, alguns acadêmicos perceberam o quanto isso é importante para a sua atuação de forma coletiva nas escolas, uma vez que enfrentaram o desafio de conviver com linguagens e saberes diferentes de sua área do conhecimento. Para Pimenta (2001), esse reconhecimento é fundamental para o trabalho interdisciplinar e coletivo do futuro professor. Para que o acadêmico reconheça a importância desse trabalho, o professor formador deve proporcionar vivências relacionadas à proposta pedagógica do NPI. Todavia um percentual significativo (41,3%) dos licenciandos não percebeu o significado da proposta. Pode-se inferir que a prática pedagógica do professor formador não sensibilizou a totalidade dos acadêmicos,

o que pode estar relacionado ao desafio de trabalhar de forma interdisciplinar.

Com relação à percepção dos acadêmicos sobre como a integração com colegas de outros cursos, oportunizada pelas disciplinas do NPI, contribuiu para a sua futura prática docente, foi elaborada uma questão aberta, cujas respostas foram organizadas em grupos semânticos, conforme a Tabela 4.

Nas respostas dos acadêmicos percebe-se que eles consideram que a integração proposta no NPI contribuiu para a sua futura prática como professor, pois a troca de experiências como colegas de outras áreas foi considerada importante, assim como a convivência com diferentes visões de mundo, pois cada área do conhecimento tem suas especificidades, que constituem o sujeito. Dos acadêmicos respondentes, 28% destacaram que aprenderam sobre interdisciplinaridade e 3% disseram que não ocorreu. Uma proposta interdisciplinar precisa considerar desde o planejamento até sua implantação a perspectiva dos sujeitos envolvidos, avaliando durante o processo o desenvolvimento das atividades.

Ao se implementar uma proposta interdisciplinar na formação de professores é necessária a “busca de sínteses

Tabela 4. Percepção dos acadêmicos sobre a contribuição do NPI à sua futura prática docente.

Table 4. Students' perception of the PIC contribution to future teaching practice.

Contribuição para a prática docente	Percentual das respostas
Aprender sobre interdisciplinaridade	28%
Conhecer e trocar experiências com outras áreas	25%
Não gostou ou não sabe	17%
Não contribuiu, por dificuldades na organização de professores e acadêmicos	15%
Conviver com as diferenças	10%
Não houve interdisciplinaridade	3%
Desenvolver o pensamento crítico	2%
Total	100%

conceituais que possam possibilitar o enfrentamento da investigação das fronteiras das disciplinas” (Fazenda, 2009b, p. 107). Da mesma forma, é imprescindível a análise das demandas sociais, uma vez que as disciplinas isoladas não dão conta de responder a complexidade da vida contemporânea.

Portanto, a proposta do NPI, que pressupõe uma visão interdisciplinar tenta romper com o modelo disciplinar, exigindo uma nova postura dos envolvidos no processo. Para Fazenda (2009a) a opção pela interdisciplinaridade requer uma compreensão dos conceitos relacionados à educação escolar e às práticas pedagógicas. Assim como “a historicidade desses conceitos, entretanto requer igualmente uma profunda pesquisa nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando” (Fazenda, 2009a, p. 25).

Os resultados apontam que os professores dos cursos de licenciatura envolvidos na proposta integradora, precisam rever o planejamento do NPI, pois 15% dos respondentes afirmam que a proposta não contribuiu com sua formação em função das dificuldades do planejamento, tanto dos professores, como dos próprios acadêmicos. Há que se considerar ainda que uma parcela de 17% dos respondentes não compreendeu a proposta integradora.

Esses resultados, tomados em conjunto, sinalizam para uma percepção positiva entre a oportunidade de integração pedagógica na formação inicial com a prática docente futura, por parte dos acadêmicos. Por outro lado, indicam também a necessidade institucional de equacionar respostas operacionais quanto ao planejamento e desenvolvimento das ações de integração afeitas às disciplinas do NPI na IES.

Ao final do questionário aplicado, uma pergunta solicitava ao respondente que indicasse três palavras que caracterizariam um bom professor. No conjunto, foram mencionadas 69 palavras diferentes, que foram organizadas em campos semânticos, nos seguintes grupos: conhecimentos do conteúdo, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos relacionais. Vinte e uma palavras remetem a características relacionadas a atitudes pessoais. Treze das sessenta e nove palavras não puderam ser incluídas nos grupos indicados. Nesse primeiro momento, serão analisados os três primeiros grupos: conhecimento do conteúdo: 51 palavras foram citadas, as mais frequentes encontram-se no Gráfico 1; conhecimento pedagógico: 44 palavras foram citadas, as mais frequentes são mostradas no Gráfico 2; conhecimento relacional: 56 palavras foram citadas, as mais frequentes são apresentadas no Gráfico 3.

Os dados acima revelam que, na percepção dos acadêmicos participantes da pesquisa, o bom professor precisa ter conhecimento dos conteúdos de sua área, ser

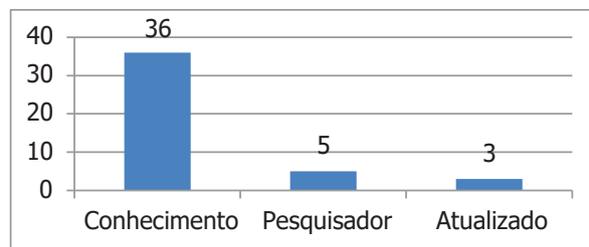


Gráfico 1. Palavras mais frequentes relacionadas ao conhecimento específico.

Graph 1. Most frequent words related to specific knowledge.



Gráfico 2. Palavras mais frequentes relacionadas ao conhecimento pedagógico.

Graph 2. Most frequent words related to pedagogical knowledge.

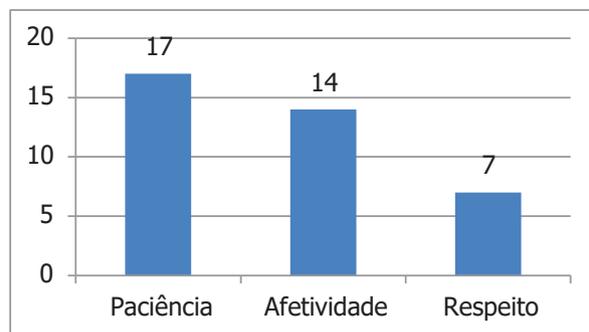


Gráfico 3. Palavras mais frequentes relacionadas ao conhecimento relacional.

Graph 3. Most frequent words related to relational knowledge.

pesquisador e manter-se atualizado. Deve saber ensinar, ter domínio da didática, ser organizado e ter competência na relação ensino aprendizagem, de forma paciente, afetiva e respeitosa.

Parece haver contradições entre os resultados apresentados na Tabela 2 e nos Gráficos 1, 2 e 3. Na questão relacionada aos conhecimentos necessários ao professor,

os acadêmicos consideram que em primeiro lugar o professor deve ter domínio do conteúdo, em segundo, domínio dos conhecimentos pedagógicos, depois os conhecimentos experienciais e os relacionais. Já ao definir com palavras o que é um bom professor, as mais citadas são relativas ao conhecimento relacional. Esse resultado pode ser atribuído ao fato dos acadêmicos, que estão no período de estágio, perceberem que somente o domínio do conteúdo e do conhecimento pedagógico não é suficiente para ser um bom professor. Os desafios encontrados no campo de estágio, durante a etapa de observação e da regência, revelam a complexidade das relações na sala de aula, o que caracteriza o movimento de constituição identitária iniciada na graduação. O professor recém-egresso continua em formação na escola, pois a inserção na escola oportuniza experienciar algumas questões relacionadas ao fazer pedagógico.

Gatti (2009) afirma que os professores desenvolvem a sua profissionalidade tanto durante sua graduação como nas suas experiências com a prática docente. Esse desenvolvimento profissional parece configurar-se com

[...] condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (Gatti, 2009, p. 9).

Além dos grupos semânticos apresentados nos Gráficos 1, 2, e 3, os acadêmicos mencionaram com grande frequência, palavras relacionadas às atitudes do que seria um bom professor como compromisso, responsabilidade, ética e dedicação que refletem os princípios definidos nos projetos pedagógicos dos cursos, que defende a formação de um professor que fundamenta seu trabalho em uma formação humanística, ética, cidadã e comprometida com a diversidade.

As diretrizes propostas em 2002 e as mudanças implementadas nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, como é o caso da IES investigada, trouxeram avanços para a formação de professores, porém, nos dias atuais elas já não dão conta da complexidade da formação de professores. Algumas das questões em pauta são a preocupação com a formação continuada e a formação de um professor pesquisador, buscando aproximar, por meio de ensino, pesquisa e extensão, a universidade da educação básica. Nessa perspectiva foram formuladas as novas diretrizes para os cursos de licenciatura em

2015, visando atender um projeto nacional de educação e considerando que:

[...] o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (Dourado, 2015, p. 307).

As mudanças propostas pelas novas diretrizes estão sendo discutidas nos colegiados dos cursos de licenciatura, as quais serão incorporadas nos projetos pedagógicos visando um novo perfil de egresso que atenda os desafios da atualidade.

Considerações finais

Os resultados obtidos em relação ao perfil do acadêmico desta pesquisa, demonstram estar alinhados com os resultados de pesquisas na área, apontando um público eminentemente jovem e feminino como aquele que tem procurado os cursos de formação de professores, atualmente. Além disso, observa-se o início precoce do trabalho docente dos licenciandos em áreas diretamente relacionadas à docência ou correlacionadas à educação, o que pode ajudá-lo a compreender a realidade do mundo do trabalho.

Na visão dos estudantes, os currículos dos cursos de formação inicial devem apresentar um equilíbrio entre as disciplinas específicas da área e as pedagógicas, além de contemplar conteúdos que visem estudo de temas relacionais, a fim de oportunizar o desenvolvimento dos saberes necessários à docência. A indicação desses conhecimentos pode representar um modelo tradicional de currículo, embora a proposta de NPI já indique uma sensibilidade dos respondentes na observação da hierarquização dos conhecimentos.

A maioria dos acadêmicos concluintes percebe a importância de ter participado da proposta do NPI, sinalizando um novo perfil de professor em formação, aquele que, em sua escola, poderá estar aberto às novas propostas e ao diálogo com seus colegas de trabalho com vistas a responder aos desafios impostos à escola.

Com relação à expectativa de que o futuro professor seja capaz de trabalhar de forma integrada, percebe-se que nem todos os acadêmicos em formação aderiram à

proposta. Para esses respondentes, a falta de organização e disponibilidade para atividades extraclasse e a falta de compromisso dos colegas, representou um obstáculo na concretização de atividades interdisciplinares,

A representação do que é “ser professor” para os acadêmicos participantes indica alguns dos conhecimentos necessários ao exercício da docência estabelecidos por autores como Shulman (1987) e Tardif (2011). Saber o que ensinar e como ensinar, além de saber como relacionar-se com os alunos são indicações de que os licenciandos tem clareza do que é necessário para o exercício da profissão. Os acadêmicos também reconhecem que as atitudes como: compromisso, responsabilidade, ética e dedicação são importantes para o trabalho docente, o que reflete um dos aspectos do perfil do egresso prospectado pela IES.

Do conjunto de respostas obtidas na pesquisa, depreende-se que a experiência de atividades integradas representa uma oportunidade de formar profissionais com um perfil que contemple uma predisposição para trabalhar com professores de outras áreas, a fim de desenvolver atividades interdisciplinares na escola, preocupado com as questões éticas e sociais, imbuído na promoção de um trabalho docente que contribua para o processo de humanização dos estudantes na Educação Básica.

Referências

- BRASIL. 2002. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, 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 com fundamento nos Pareceres CNE/CP, 9.
- CONTRERAS, J. 2002. *A autonomia de professores*. São Paulo, Cortez, 296 p.
- DOURADO, L.F. 2015. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação Básica: concepções e desafios. *Revista Educação e Sociedade*, **36**(131):299-324.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>
- FAZENDA, I.C.A. (org.). 2006. *Interdisciplinaridade na educação brasileira: 20 anos*. São Paulo, Criarp, 224 p.
- FAZENDA, I.C.A. 2009a. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, **1**(1):24-32.
- FAZENDA, I.C.A. 2009b. Formação de Professores: dimensão interdisciplinar. *Revista Brasileira de Formação de Professores-RBFP*, **1**(1):103-109.
- GATTI, B.A. 2009. Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores-RBFP*, **1**(1):90-102.
- GATTI, B.A. 2010. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, **31**(113):1355-1379.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- GATTI, B.; ANDRÉ, M.E.D.A. 2010. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: W. WELLER; N. PFAFF, *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática*. Petrópolis, Vozes, p. 29-38.
- IMBERNÓN, F. 2011. *Formação Docente e Profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez, 128 p.
- LIBÂNEO, J. C. 2011. *Adeus professor, adeus professora?*. 13ª ed., São Paulo, Cortez, 102 p.
- MARCELO, C. 2009. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sisifo, Revista de Ciência da Educação*, (8):7-22.
- NOGUEIRA, N.R. 2010. *Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. 7ª ed., São Paulo, Érica, 196 p.
- NÓVOA, A. 2009. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa, EDUCA, 95 p.
- OLIVEIRA, J.F. 2009. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectiva. In: E.B. FERREIRA; D.A. OLIVEIRA (orgs.), *Crise da escola e políticas educativas*. Belo horizonte, Autêntica, p. 237-252.
- PIMENTA, S.G. 2001. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: I.C.A. FAZENDA (org.), *Didática e interdisciplinaridade*. 5ª ed. Campinas, Papirus, p. 161-178.
- ROLDÃO, M.C. 2005. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, **12**(13): p. 105-126.
- SHULMAN, L.S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, **57**(1):1-27.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- TARDIF, M. 2011. *Saberes docentes e formação profissional*. 12ª ed., Petrópolis/RJ, Vozes, 328 p.
- UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). 2008. *Projeto político-pedagógico do curso de Letras*. Joinville, 200 p.

Submetido: 24/08/2014

Aceito: 19/09/2016